



UNIVERSIDADE  
CATÓLICA  
PORTUGUESA

---

BRAGA

**Formação e Inclusão ou Quimera e Discriminação**  
*Uma Reflexão Sobre os Cursos Vocacionais em Portugal*

Relatório de Atividade Profissional  
apresentado à Universidade Católica  
Portuguesa para obtenção do grau de mestre  
em **Ciências da Educação**, especialização em  
**Administração e Organização Escolar**.

**Paula Alexandra Monteiro Pereira**

**Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais**

FEVEREIRO 2016



CATÓLICA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

---

BRAGA

**Formação e Inclusão ou Quimera e Discriminação**  
*Uma Reflexão Sobre os Cursos Vocacionais em Portugal*

Relatório de Atividade Profissional  
apresentado à Universidade Católica  
Portuguesa para obtenção do grau de mestre  
em **Ciências da Educação**, especialização em  
**Administração e Organização Escolar**.

**Paula Alexandra Monteiro Pereira**

Sob a Orientação do Prof.º Doutor **Carlos Alberto  
Vilar Estevão**



UNIVERSIDADE  
**CATÓLICA**  
PORTUGUESA  
CENTRO REGIONAL DE BRAGA

## DECLARAÇÃO DE HONRA

Entrega de dissertação ou relatório

Paula Alexandra Monteiro Pereira, número: 232414162 do II Ciclo de Estudos em Ciências da Educação – Administração e Organização Escolar, declara por sua honra que o trabalho apresentado é de sua exclusiva autoria; é original, e todas as fontes utilizadas estão devidamente citadas e referenciadas; que tem conhecimento das normas e regulamentos em vigor na Faculdade de Ciências Sociais e que tem consciência de que a prática voluntária de plágio, auto-plágio, cópia e permissão de cópia por outros constituem fraude académica.

Braga, 10 de março de 2016

---

(assinatura)

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais,

À família,

Aos amigos,

Aos alunos,

Aos colegas,

Aos desafios,

Às pequenas grandes conquistas,

Aos pequenos nada cheios de tudo...

A tudo e a todos estou grata.

Sem eles a vida não teria o mesmo significado, nem eu seria a pessoa que sou!

Gostaria de deixar uma palavra de agradecimento ao Dr. João Moreira da Silva pela preciosa colaboração na revisão deste relatório, bem como à Ana Garcia, à Lúcia Silva e ao Miguel Matos pelo abstract, résumé e resumen, respetivamente.

Não posso também deixar de agradecer de forma muito particular ao orientador, Professor Doutor Carlos Estêvão, por todas as críticas pertinentes e pelos sábios conselhos na orientação deste trabalho, pela partilha de saberes e de experiência e pela pronta disponibilidade, paciência e dedicação que sempre me dispensou.

As palavras de conforto e de incentivo que ouvi da parte de todos foram igualmente um contributo indispensável à conclusão deste relatório.

## RESUMO

A massificação do ensino fez chegar às escolas uma multiplicidade de indivíduos com vivências e ambições muito díspares e a Escola, confrontada com esta realidade, foi forçada a agir de modo a proporcionar a todos uma igualdade de oportunidades.

Com o alargamento da escolaridade obrigatória, e o espectro do insucesso e do abandono escolar a pairar, surge a necessidade de diversificar a oferta, proporcionando percursos educativos alternativos. Os cursos vocacionais surgem no seguimento dessa ideia.

A questão que se impõe é perceber se estes cursos servirão o seu propósito e constituirão verdadeiramente um meio de formação dos jovens, incluindo-os com equidade no sistema educativo ou se porventura não passarão de uma tentativa de, preocupados unicamente com o olhar atento do Mundo, passar a ideia de que a aposta na educação em Portugal está a aumentar, contribuindo para uma melhoria dos níveis de escolarização e de qualificação da população, quando a realidade pode muito bem ser ligeiramente diferente.

Os objetivos deste estudo são analisar os prós destes cursos e tentar perceber se a filosofia subjacente à sua idealização estará ou não a ser respeitada, compreender de que modo as escolas se organizam para responder a estes desafios e, finalmente, perceber os possíveis resultados da sua implementação num Agrupamento de Escolas em particular.

**Palavras-chave:** Políticas Educativas, Cursos Vocacionais, formação, inclusão e organização escolar

## **ABSTRACT**

Mass education has brought to schools a great variety of individuals with different backgrounds and ambitions. Confronted with this reality, School had to create new strategies and solutions to ensure a policy of equal opportunities.

With the extension of compulsory education, together with the danger of school failure and school dropouts, there comes the need to diversify the educational offer in order to provide alternative educational paths. Vocational courses have been created in order to address these problems.

The main issue at hand is to understand to what extent these courses will serve its purpose, and truly contribute to youth education, by ensuring equal integration, or if they are a mere attempt to prove (in an international context) that there is currently a higher investment in Education in Portugal.

The aim of this study is to analyse both the advantages and disadvantages of these courses. We will also try to understand if the ideology supporting their creation is in fact being respected and how schools organize to answer this challenge. Finally, we will evaluate the results of these policies by studying their implementation in a specific group of schools.

**Keywords:** Educational policies, Vocational Courses, formation, inclusion and school organization

## RÉSUMÉ

La massification de l'enseignement a fait arriver aux écoles une multiplicité d'individus avec des expériences et des ambitions très différentes et l'école, confrontée avec cette réalité, a été obligée à agir de façon à donner à tous une égalité d'opportunités.

Avec l'élargissement de l'école obligatoire, et le fantôme de l'échec et de l'abandon scolaire qui planent apparaît le besoin de diversifier l'offre, en donnant des parcours éducatifs alternatifs. Les formations professionnelles ont apparu au cours de cette idée.

La question qui s'impose est de comprendre si ces formations serviront son propos et se constitueront vraiment comme un moyen de formation des jeunes, en les mettant de façon égale dans le système éducatif ou au contraire ne passeront que d'un essai de, préoccupés seulement avec une vision attentive du monde, passer l'idée que le pari dans l'éducation au Portugal augmente, en contribuant pour l'amélioration des niveaux de scolarisation et de qualification de la population, quand la réalité peut bien être un peu différente.

Les objectifs de cette étude ont pour objectif analyser les inconvénients de ces formations professionnelles et essayer de comprendre si la philosophie sous-jacente à son idéalisation sera ou non à être mise en marche, comprendre comment les écoles s'organisent pour répondre à ces défis e, finalement, percevoir des possibles résultats dans son exécution dans une école en particulier.

**Mots-clés:** Politiques Éducatives, Formations Professionnelles, formation, inclusion et organisation scolaire.

## RESUMEN

La masificación de la enseñanza permitió que llegase a las escuelas una gran multiplicidad de personas con experiencias y ambiciones muy distintas y la escuela, ante esta realidad, tuvo que actuar de modo a poder proporcionar a todos igualdades de oportunidades.

Con la ampliación de la escolaridad obligatoria, y la perspectiva del fracaso y del abandono escolar prematuro, surge la necesidad de diversificar la oferta, proporcionando recorridos educativos alternativos. Los cursos vocacionales son resultado de esa situación.

Es importante entender si estos cursos servirán sus intenciones y constituirán, de hecho, un medio de formación de los jóvenes, incluyéndolos con equidad en el sistema educativo o, por casualidad, no pasarán de intentos de, preocupados con los que demás piensan sobre nuestro país, transmitir la idea de que en Portugal la apuesta en la educación está creciendo, contribuyendo para una mejoría de los niveles de escolaridad y de cualificación de la población, pero la realidad puede ser distinta.

Los objetivos de este estudio son analizar los pros de estos cursos e intentar percibir si la filosofía subyacente a su idealización es o no cumplida, comprender de qué modo las escuelas se organizan para responder a estos retos y, finalmente, verificar los posibles resultados de su implementación en un Agrupamiento de Escuelas en particular.

**Palabras clave:** políticas educativas, cursos vocacionales, formación, inclusión y organización escolar



# ÍNDICE

AGRADECIMENTOS .....	i
RESUMO .....	ii
ABSTRACT .....	iii
RÉSUMÉ.....	iv
RESUMEN .....	v
ÍNDICE.....	vi
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS .....	viii
I – INTRODUÇÃO .....	1
II – SUMÁRIO EXECUTIVO .....	4
III – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	12
1. – Perspectiva histórica do ensino em Portugal .....	12
2. – As políticas educativas e a problemática da inclusão .....	22
3. – Modelos organizacionais de escola .....	33
3.1. – Modelo burocrático.....	34
3.2. – Modelo político .....	37
3.3. – Modelo da ambiguidade ou da anarquia organizada .....	39
4. – Conceções de formação .....	43

IV – CONTEXTO ESCOLAR .....	48
1. – Caracterização do Agrupamento de Escolas .....	48
2. – O Projeto Educativo .....	51
3. – Caracterização do Curso Vocacional.....	53
V – ANÁLISE CRÍTICA .....	58
1. – A natureza dos cursos vocacionais .....	58
2. – O enquadramento normativo .....	60
3. – O papel da escola.....	65
4. – O envolvimento dos professores.....	69
5. – A formação ministrada .....	75
VI – CONCLUSÕES.....	78
1. – Considerações finais .....	78
2. – Aprendizagens profissionais mais relevantes .....	80
3. – O contributo deste relatório .....	81
4. – Projeção do conhecimento adquirido sobre a ação profissional.....	82
VII – LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES .....	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	84

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

<b>DL</b>	Decreto-Lei
<b>CEF</b>	Curso de Educação e Formação
<b>INE</b>	Instituto Nacional de Estatística
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
<b>OEI</b>	Organização dos Estados Ibero-americanos para Educação, Ciência e Cultura
<b>PCA</b>	Percursos Curriculares Alternativos
<b>PE</b>	Projeto Educativo

## **I – INTRODUÇÃO**

As mudanças políticas, sociais e económicas trouxeram à escola uma diversidade de alunos com contextos bastante diversificados, perdendo esta o carácter elitista de outrora e sendo, por isso, forçada a responder às diferentes necessidades.

De modo a minorar o insucesso e o conseqüente abandono escolar, surgem percursos diferenciados de modo a assegurar uma igualdade de oportunidades.

Com o DL nº 139/2012 de 5 de julho, regulamentado pela Portaria nº 292-A/2012 de 26 de setembro, o ensino vocacional surge como um percurso alternativo destinado aos jovens que apresentam dificuldades de aprendizagem que se traduzem em retenções repetidas.

Após ter vivenciado a experiência de lecionar a cursos vocacionais subsistiu sempre a dúvida do que efetivamente decorreria do processo de ensino-aprendizagem. Não foram raras as vezes que me questionei sobre os resultados práticos da formação que lhes era facultada e também quanto à qualidade da resposta que as escolas proporcionavam a este universo de alunos. Assim, quando no âmbito do mestrado em Administração e Organização Escolar me foi dada liberdade na escolha do tema central a abordar neste relatório final, afigurou-se-me de extrema relevância a incidência do meu estudo neste tema que tanto me inquieta.

Estarão estes cursos a fomentar a inclusão dos alunos ou constituirão porventura mais uma barreira discriminatória a acrescentar às questões sociais, culturais e económicas já bem patentes? Estaremos a contribuir para a real formação dos jovens ou estaremos apenas a iludi-los, iludindo-nos também a nós, numa ilusão comum a toda a sociedade?

E as escolas como é que se organizam para fazer face a à heterogeneidade dos seus discentes? E que tipo de constrangimentos e desafios comporta toda esta reorganização?

Estas e outras hesitações fazem parte da atualidade da escola e justificam a pertinência do tema em questão, constituindo-se como objetivo deste trabalho procurar resposta, através de um estudo teórico, às questões motivadoras anteriores formuladas.

De acordo com os pressupostos teóricos, estaremos a promover um ensino de qualidade? Que fatores influenciam a qualidade destes cursos?

Após uma breve sùmula do meu percurso profissional em que se faz referência às principais funções e cargos desempenhados, dando especial ênfase à experiência com os diferentes percursos educativos, apresenta-se um enquadramento teórico que vem dar suporte ao estudo que será feito. Assim, inicialmente é abordada uma perspectiva histórica do ensino em Portugal, seguida das políticas educativas que foram implementadas ao longo dos tempos de modo a enquadrar o aparecimento do ensino vocacional e permitir um paralelismo com o que anteriormente foi adotado.

Com vista a proporcionar uma melhor compreensão da escola como uma organização educativa é feita uma abordagem aos modelos teóricos organizacionais, destacando-se o burocrático, o político e o da ambiguidade, por se considerar serem os mais consonantes com o contexto escolar e a problemática a ser abordada. Atendendo ainda a que o valor da formação é colocado em causa, faz-se uma breve análise sobre as diferentes conceções de formação e quais as suas valências.

Centrando-se este relatório na atividade profissional desenvolvida e baseando-se nas várias experiências vivenciadas, segue-se um capítulo em que se faz referência ao contexto escolar subjacente às observações efetuadas, bem como às linhas orientadoras do projeto educativo da escola em questão.

Posteriormente é feita uma análise reflexiva sobre a natureza dos cursos vocacionais, o papel dos vários intervenientes e a qualidade da formação que é ministrada.

Conclui-se, tecendo-se algumas considerações finais e apresentando-se as implicações e limitações do trabalho desenvolvido, as quais se relacionam essencialmente com o facto de o estudo derivar de experiências vividas e por isso poder estar afetado de um certo grau de subjetividade, bem como, atendendo à reduzida amostragem, não permitir a sua generalização.

## **II – SUMÁRIO EXECUTIVO**

Quando faço uma retrospectiva sobre estes meus quase dezasseis anos de ensino, apercebo-me que, apesar desta ainda curta experiência, são muitos os receios e as angústias que subsistem.

Normalmente pensamos que, com o tempo e as vivências experienciadas, ganhamos um novo fôlego e uma nova dinâmica que nos permitem encarar a vida profissional sem grandes constrangimentos e, depois, constatamos que todos os anos são um verdadeiro desafio, pois nunca sabemos a massa humana que teremos pela frente e que, num instante, muitas vezes fugaz, nos altera a existência.

Recuando ao ano de 2000, verifico que não tive um começo fácil quando, após a conclusão da minha licenciatura em Química – ramo educacional na Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, iniciei o estágio pedagógico na Escola Secundária João Gonçalves Zarco. Numa época em que ainda não criava celeuma a discriminação positiva, atribuíram-me uma turma de oitavo ano do ensino especial e uma turma de nono ano com alguns problemas comportamentais e logo ali tomei consciência de como é difícil a arte de lidar com as massas e a arte de ensinar.

Agora é com um sorriso que recordo as muitas dificuldades sentidas em conseguir cativar e motivar aqueles jovens, as inúmeras estratégias implementadas para dar resposta à diversidade e à diferença, os muitos momentos de frustração e de desânimo e... os instantes de genuína felicidade quando se alcançava uma vitória, mesmo que muito pequena. Como um professor vibra ao perceber que conseguiu fazer a diferença, nem que seja num aluno apenas! Não foi um ano fácil, mas foi sem dúvida bastante gratificante, essencialmente pelos progressos que consegui na turma de ensino

especial, na turma com que de início pensei não conseguir trabalhar, que tantas vezes me fez repensar o rumo que tinha tomado.

Quando esse ano ficou concluído, numa sobrançeria própria dos mais jovens, pensei que estaria “pronta” para tudo, mas, quando fui colocada na Escola Básica do 2º e 3º ciclo de Leça da Palmeira, um novo desafio me aguardava – trabalhar pela primeira vez com alunos de sétimo ano numa experiência piloto de implementação da disciplina a este ano letivo, sem um currículo ainda bem definido por parte do Ministério.

Lecionar conteúdos, muitas vezes abstratos, a crianças ainda mais jovens, sem manuais específicos, requereu um trabalho adicional na preparação das aulas e na elaboração de materiais, mas também esse desafio foi superado com algum êxito.

Um novo ano letivo se inicia e, ditou o concurso de professores, que o meu próximo destino fosse a Escola Básica do 2º e 3º ciclo de Matosinhos, a qual, constituindo a minha terceira experiência no mesmo concelho, me permitiu concluir que, apesar do contexto citadino e da proximidade à capital de distrito, subsistiam carências e realidades que eu não esperava encontrar.

Nesse mesmo ano letivo (2002/2003) tomo contacto com uma outra realidade – a escola privada. No Centro de Estudos Básicos e Secundários (CEBES), não obstante continuar a lecionar ao terceiro ciclo, os alunos pertenciam a um nível económico e sociocultural muito diferente do que até aqui tinha experienciado e as dinâmicas de funcionamento eram igualmente muito distintas da escola pública. A minha ligação a este colégio manteve-se por mais dois anos letivos, proporcionando-me algo que, enquanto professora em regime de contrato, só me era permitido sonhar – a continuidade pedagógica. O facto de poder efetuar um acompanhamento contínuo das turmas é, sem dúvida, enriquecedor para ambas as partes, adquirindo o trabalho desenvolvido outro sentido e obtendo-se no final resultados mais profícuos.



Em setembro de 2003, consequência de um erro concursal, vi-me perante um estabelecimento de ensino do distrito de Aveiro, concelho de Estarreja – Escola Básica Integrada com Jardim de Infância de Pardilhó. Foi um ano difícil por não traduzir uma opção tomada por mim por um lado, por outro pelo horário diminuto que me foi atribuído e que não permitiu um grande envolvimento com a comunidade escolar e com a vida da Escola.

Posteriormente acabaria por regressar ao concelho de Matosinhos, à Escola Básica do 2º e 3º ciclo de Leça do Balio, onde continuei o meu percurso profissional lecionando a disciplina de Ciências Físico-Químicas ao sétimo ano e tive um primeiro contacto, se bem que fugaz, com o cargo de Diretora de Turma.

No ano letivo 2005/2006, cansada da agitação da cidade e ansiando uma realidade mais pacata, tentei um regresso às origens e fiquei colocada no Agrupamento de Escolas de Vale de Ovil, Baião, no qual, destaco a minha experiência como Diretora de Turma. Pela primeira vez pude vivenciar este cargo em toda a plenitude das suas funções e, apesar de alguns contratempos que lhe são inerentes e das burocracias que lhe estão associadas, as relações humanas que se estabeleceram foram enriquecedoras e francamente positivas. O envolvimento com as várias estruturas da escola, a necessidade de me inteirar de forma mais aprofundada com a legislação em vigor e o facto de ter sido solicitada para integrar a equipa de secretariado de exames contribuiu para a minha evolução como profissional e para, pela primeira vez, me sentir parte integrante da Escola.

Contudo, a instabilidade associada aos primeiros anos de profissão não permitiu que me mantivesse nesse estabelecimento de ensino e no ano letivo seguinte, também no concelho de Baião, lecionei na Escola Básica do 2º e 3º ciclo de Santa Marinha do Zêzere, onde também desempenhei o cargo de Diretora de Turma, bem como o de

Delegada de Grupo Disciplinar, uma nova experiência que me possibilitou coordenar e orientar uma equipa, tendo de a representar junto dos outros órgãos intermédios.

Os quatro anos seguintes foram vividos entre duas escolas e foram, sem dúvida alguma, os que operaram mudanças mais significativas. A Escola Secundária com 3º ciclo de Alpendurada, Marco de Canaveses ofereceu-me a oportunidade de lecionar ao ensino secundário, voltar a desempenhar o cargo de Diretora de Turma (desta vez de uma turma do ensino secundário), repetir a experiência de integrar a equipa de secretariado de exames, integrar o Conselho Geral Transitório, colaborar na elaboração das turmas e ser indicada como corretora de exames nacionais de secundário.

Foram dois anos verdadeiramente enriquecedores a vários níveis, quer como docente, com um novo desafio, quer como membro de uma Escola onde desempenhei um papel mais ativo e interventivo, permitindo-me ter uma visão mais alargada dos meandros do seu funcionamento, bem como o contacto com uma diversidade de documentos administrativos, colaborando na conceção dos seus documentos orientadores.

No entanto, foi no Agrupamento de Escolas Professor António da Natividade, concelho de Mesão Frio, após dez anos ligada ao ensino, que contactei pela primeira vez com os Cursos de Educação e Formação. Foi com verdadeira apreensão que recebi a notícia de que iria lecionar a disciplina de Físico-Química ao primeiro ano do Curso de Operador Informático do 3º ciclo.

Não era como se fosse algo novo para mim! Já tinha ouvido falar a respeito do tipo de alunos e dos constrangimentos associados ao ensino nessas turmas. Tinha bem presente algumas situações que testemunhei noutras escolas por onde passei e por isso possuía algumas ideias formadas, que de antemão me deixavam ansiosa, preocupada e com bastantes reservas quanto ao que me aguardava.

Deparei-me com uma turma de quinze alunos, dos quais catorze eram do sexo masculino, em vários estádios de desenvolvimento e com diferentes graus de escolarização, com muitas dificuldades e pouca identificação com a escola.

Foi um ano muito penoso, mas que se veio a revelar uma experiência bastante positiva, pois creio ter conseguido incutir em alguns desses alunos uma atitude diferente em relação à escola e foram muitos os momentos em que as aulas se revelaram momentos pautados por vontade de aprender e alegria com os sucessos alcançados.

Não foi fácil encontrar estratégias e metodologias que motivassem e estimulassem estes alunos para a aprendizagem. Travaram-se duras batalhas para modelar atitudes e comportamentos e para que a noção da importância da escola e da instrução chegasse até eles, mas no fim subsistiu o sentido de dever cumprido.

O facto de ter tido a oportunidade de dar continuidade pedagógica a esta turma, pois permaneci dois anos letivos nesta mesma escola, veio comprovar isso mesmo, uma vez que a relação que se estabeleceu com os alunos foi fortalecida e os problemas disciplinares, que no primeiro ano eram recorrentes, esmoreceram.

Preocupante foi também tomar perceção das carências económicas e culturais do meio que abrange estes concelhos do interior, onde as histórias de miséria social se repetiam a cada escola.

No ano letivo 2011/2012, na sequência do concurso de professores, fui colocada no Agrupamento de Escolas de Idães, em Felgueiras, no qual voltei a lecionar no ensino secundário e a ser Delegada de Grupo Disciplinar. Durante esse ano e o que se seguiu pude vivenciar um espírito de camaradagem que me levam a considerar, ainda hoje, essa escola como a “minha escola”.

Após esses dois anos e após uma breve passagem pelo Agrupamento de Escolas Dr. Bento da Cruz em Montalegre, fiquei colocada na Escola Secundária com 3º ciclo

Prof. Dr. Flávio F. Pinto Resende em Cinfães. Aí vivi a mais diversificada das experiências como docente, uma vez que me atribuíram uma turma de oitavo ano do ensino básico, uma turma de nono ano – curso vocacional, uma turma de décimo ano do ensino secundário e uma turma de décimo ano do ensino profissional.

Pela segunda vez tomo contacto com diferentes ofertas educativas, as quais implicam diferentes abordagens e metodologias de ensino.

Enquanto que o ensino profissional era já uma realidade amplamente conhecida, o ensino vocacional estava ainda em fase de implementação, suscitando muitas dúvidas quanto aos regulamentos e procedimentos a aplicar.

As dificuldades que senti com a minha turma de profissional prenderam-se essencialmente com o alargamento da escolaridade obrigatória, o que reproduziu o problema que desde sempre se sentiu no ensino básico – a existência de alunos que apenas estavam inscritos por imposição e que revelavam uma atitude de passividade face ao ensino, aguardando pela maioria para abandonarem os estudos.

Aliado a isso, o facto de se tratar de uma turma de vinte e sete rapazes do curso de Técnicos de Instalações Elétricas constituiu um desafio acrescido na conquista do respeito e da minha autoridade como professora. No entanto, as inúmeras horas que passámos juntos levaram-me a ser um pouco mais condescendente com o juízo de valores que sempre fiz destes cursos, apesar de continuar a considerar que a maioria das escolas públicas não estão preparadas para proporcionar esta oferta.

Não era o caso da escola em questão, pois fiquei francamente impressionada com as condições físicas que existiam para suporte da componente técnica, bem como o excelente trabalho desempenhado pelos técnicos juntamente com os alunos que conduziram à candidatura a vários projetos com resultados muito positivos.

Já com o ensino vocacional a experiência revelou-se mais ambígua. Por um lado, se em termos comportamentais se verificou que com o tempo se registaram melhorias que permitiram um ambiente de ensino e aprendizagem mais favorável, por outro, e não obstante os progressos alcançados, ao nível da aquisição de saberes ficou a sensação de um ensino de “faz de conta”, em que tudo era feito para que os alunos conseguissem aprovação aos módulos.

Nesta escola tomei também contacto com a supervisão pedagógica, tendo percebido em que moldes se processa e que resultados se espera da sua prática, contribuindo para o meu enriquecimento profissional. Confesso que foram desmistificadas algumas ideias e que no geral consegui ver vantagens na sua implementação.

No ano seguinte, e já na condição de professora do Quadro, fui colocada numa escola do concelho de Lousada, experienciando novamente a atividade de Diretora de Turma e prosseguindo o meu contacto com o ensino vocacional.

Foi um ano de antíteses! Se a função de ter a meu cargo uma turma de dezanove alunos do sétimo ano foi deveras positiva e gratificante, de trabalho partilhado com os respetivos Encarregados de Educação e que culminou numa relação de respeito e amizade, a minha experiência com a turma do curso vocacional resultou em muitos momentos de angústia, desânimo e frustração.

Se por um lado, como Diretora de Turma, vivi intensamente os problemas e preocupações daquelas crianças e dos seus pais, fomentando o espírito de trabalho e despertando o interesse, como professora do curso vocacional senti-me impotente perante tanta apatia e desmotivação.

Como Diretora de Turma consegui criar um ambiente agradável, de compreensão e de cuidado; como professora do vocacional, o ambiente de tensão era constante.

A grande amplitude de idades e a assimetria de atitudes dificultaram sobremaneira a tarefa de ensinar e, pela primeira vez, o sentimento final é de insucesso. Foram muito poucos aqueles em que sinto que consegui “tocar”, aqueles que, fruto de um ano de aprendizagem, alteraram o seu modo de encarar a escola e a vida.

Independentemente da minha condição se ter alterado e ter deixado a minha situação provisória de professora contratada, em todo o meu percurso procurei nortear-me pelo rigor e pelo profissionalismo com uma preocupação constante por me manter atualizada, frequentando formações não só na área disciplinar, mas também em áreas que me permitam entender a escola na sua verdadeira amplitude.

Com decisões mais ou menos acertadas, por entre certezas e muitas dúvidas, esta é sem dúvida a profissão que me preenche, me enriquece e me faz crescer.

### **III – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

Pretende-se, ao longo deste capítulo, abordar as questões teóricas diretamente relacionadas com o ensino e que contribuíram para que os cursos vocacionais emergissem em Portugal. Não menos importante é ainda o modo como as escolas se organizam para fazer face a esta realidade.

#### **1. – Perspectiva histórica do ensino em Portugal**

“Toda a pessoa tem direito à educação.” pode ler-se no Artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos do Homem, mostrando que apenas a 10 de dezembro de 1948 o direito à educação foi reconhecido, pela primeira vez, no plano universal.

Contudo o conceito de educação sofreu inúmeras alterações ao longo do tempo. Antes da cultura greco-romana,

a educação antiga é, antes de mais, uma educação moral, uma formação de carácter e da personalidade [...] e aparece como o prolongamento natural da procriação e impõe-se aos pais como um dever, à semelhança da obrigação de alimentar o filho” (Marrou, 1975 cit. em Monteiro, 2005, p. 11).

Até ao domínio romano e durante esse mesmo período a educação continuava a ser vista como um dever, no entanto passa a existir uma intervenção pública nesse âmbito. O Estado mostra preocupação em que as crianças se instruem para pertencer à cidade, sendo que a instrução seria uma regalia das elites, estando condicionada ao facto de se ser filho de cidadão.

Após a queda do Império Romano no Ocidente será a Igreja a garantir alguma instrução. Essa instrução ocorre essencialmente em escolas monacais, limitando-se o ensino à Gramática e à Bíblia, sendo frequentadas sobretudo por aspirantes à vida clerical. Com isto pode concluir-se que a grande maioria dos laicos era iletrada.

Com a revitalização do comércio e a monetarização da economia, com as reformas da Igreja e a mudança das mentalidades, desperta a procura de instrução, conduzindo a que, por iniciativa privada, surjam escolas nas cidades após os bispos terem concedido a autorização para ensinar. Com o Renascimento floresce a ideia de uma escola nacional, relegando para a família e para as igrejas a promoção da moralidade.

“Na obra *Didactia Magna – universale omnes omnia docenti artificium exhibens* de Coménio, escrita entre 1623 e 1637 pode ler-se no capítulo IX

Que devem ser enviados às escolas não apenas os filhos dos ricos ou dos cidadãos principais, mas todos por igual, nobres e plebeus, ricos e pobres, rapazes e raparigas, em todas as cidades, aldeias e casais isolados...” (Monteiro, 2005, p. 47),

mostrando ser um precursor do direito universal a uma educação nova. No entanto, é com Rousseau que o direito do homem à educação assume uma abordagem ético-jurídico -política.

Na segunda metade do século XIX surge o Movimento da Educação Nova, fundado com base no conhecimento da criança e adaptado às realidades e necessidades do mundo moderno. Na história da educação foi o entrave mais enérgico ao direito de educação na família e na escola. Como referência, seguem os princípios da pedagogia de Rousseau, defendendo que “a criança deseje e tenha interesse em tudo o que faz ou se pretenda que faça e que a base de todo o ensino deve ser a observação e a experimentação” (Wallon, 1958 cit. em Monteiro, 2005, p. 73) e conta com inúmeros defensores ao longo dos tempos. Este movimento gerou múltiplas experiências, em vários países, umas com um carácter mais radical, outras com um carácter mais reformador. Para além de Coménio e Rousseau, Pestalozzi, Tolstoï, Ferrer, Piaget,



Freinet e Dewey são alguns dos inúmeros defensores deste movimento, cujos trabalhos ainda hoje imprimem um cunho assaz importante no domínio da educação constituindo um importante contributo na compreensão e melhoramento da educação. Este movimento assistiu à instituição do direito do homem à educação, já anteriormente por si reclamado, tendo Paulo Freire como o mais influente pensador e lutador por esse direito na segunda metade do século XX.

Portugal apresenta um itinerário semelhante aos caminhos que se percorreram no plano internacional. Assim, é inegável a importância que a religião medieval assumiu no desenvolvimento das primeiras letras numa época em que coube aos monges a necessidade de garantir o ensino mesmo que fosse apenas para as necessidades internas da instituição.

Recuando ao período anterior à fundação da nacionalidade e atendendo à Península Ibérica constata-se que os primórdios do ensino ocorreram pelas mãos das ordens religiosas em escolas monásticas ou episcopais. A partir da fundação de Portugal e respeitando as determinações do III Concílio de Latrão, em 1179, cada catedral deveria ser provida, para além do bispo, do cargo de *magíster scholarum*, mestre com licença para ensinar, o qual instruiria gratuitamente os rapazes pobres. Essa exigência estendeu-se, em 1215, também às escolas capitulares que eram presididas por um prior.

Convém, porém, realçar que o conceito de escola era diferente do atual, ensinando-se a ler, a escrever e a contar ao conjunto de rapazes que se dispunham ao serviço e ofício da religião.

Já no século XIII surgem as Universidades, formadas por Faculdades, que compreendiam aquilo que hoje é o ensino secundário e superior. A primeira universidade portuguesa, designada por Estudo Geral, é fundada em Lisboa, em 1288, no reinado de D. Dinis, tendo sido mais tarde sucessivamente transferida até se ter

fixado definitivamente em Coimbra em 1537, no reinado de D. João III. Sob um forte domínio clerical, a maioria dos estudantes que as frequentavam pertenciam ou estabeleciam relações com a classe eclesiástica.

Na época dos Descobrimentos, no apogeu do Renascimento e da cultura humanista, a escola perde o papel exclusivo na transmissão do saber. Os portugueses mais abastados adquiriram o hábito de contratarem perceptoros para os seus filhos ou enviavam-nos para terem aulas com pedagogos de renome. No entanto, a evolução da forma e do conteúdo do ensino ministrado no Estudo Geral não foi muito evidente até ao século XVI, não obstante a grande inquietação científica e a mudança de mentalidades que se operaram nessa época.

No reinado de D. João III observa-se a criação de Colégios, nos quais se ministravam os cursos e, separadamente, se instalavam os estudantes, operando-se uma importante reforma do ensino. De igual modo, a este rei está associada a criação de uma escola preparatória, Colégio das Artes, que separava o ensino de base do ensino superior e que preparava os jovens para o ingresso na universidade. No entanto, a reforma não conseguiu vingar, ficando muito aquém do que era previsto, pois revelou-se extremamente difícil cortar as amarras com o pensamento escolástico e as pedagogias medievais. Também a forte influência que a Igreja exercia nessa época, com a instituição da Inquisição, foi um entrave a qualquer tentativa de modernização. Em Portugal, o Tribunal do Santo Ofício estendeu a sua ação repressiva por três longos séculos, o que, comparativamente a outros reinos na Europa, foi largamente excessivo.

Já no período que compreende os séculos XVI e XVII é impossível não associar o ensino à ação educativa e pedagógica dos jesuítas. Inicialmente incumbidos do serviço de evangelização do Oriente receberam como agraciamento um edifício onde fundaram o Colégio de Jesus. A sua expansão e influência no ensino ultrapassaram, certamente, as

suas próprias expectativas e rapidamente “ocupam quase toda a cena da educação, com os inúmeros colégios criados em todo o país, em que o ensino era gratuito” (OEI).

Convém contudo esclarecer que o aumento significativo de alunos e da procura pelo ensino se explica pelo contexto histórico dos Descobrimentos e da promoção do homem e não apenas pela influência dos jesuítas. Porém, é um facto que a Companhia de Jesus logo percebeu que o ensino poderia operar milagres no combate às heresias resultantes das cada vez mais frequentes objeções religiosas, moldando mentalidades e transformando a sociedade.

O domínio do ensino em Portugal pelos jesuítas persistiu por cerca de dois séculos, não obstante a coexistência, em cada vez maior número, de escolas particulares. O seu declínio ocorre com a expulsão desta Ordem de Portugal, no séc. XVIII, e a sua substituição por outras duas Ordens religiosas com uma pedagogia modernizada relativamente às doutrinas filosóficas e ideológicas lecionadas, que contava com o apoio do rei e cujo papel será revestido de importância nas reformas levadas a cabo, nesse mesmo século, pelo Marquês de Pombal.

Luís António Verney, um iluminista que estabeleceu como missão urgente transformar a mentalidade portuguesa ainda tão imersa no obscurantismo do passado, foi um dos grandes opositores à Companhia de Jesus. Para este efeito, reforçava a necessidade de uma reforma no ensino a todos os níveis, incidindo nos programas, nos manuais de estudo, na preparação dos mestres e nos métodos pedagógicos. Neste contexto surge a obra “O Verdadeiro Método de Estudar” que vem potenciar essa ação reformista do ensino defendida pelo seu autor.

É nesta conjuntura, já no reinado de D. José I, que emerge uma figura incontornável na história do ensino em Portugal – Sebastião José de Carvalho e Melo – conhecido como o Marquês de Pombal.

Uma das mais marcantes medidas implementadas prende-se com a laicização do ensino. Assim, a expulsão dos jesuítas, em 1759, pelo Marquês de Pombal será um marco histórico de suma importância no campo da educação e, ao substituir a Companhia na direção e organização dos estudos, lança as bases de um sistema estatal de ensino, antecipando a ideia de *instrução pública*. A tutela religiosa é permutada pela do Estado, fazendo deste um “Estado educador” (Nóvoa, 2005, p. 23).

A reforma do ensino contempla ainda a criação da Directoria Geral dos Estudos, departamento que esteve na origem do atual Ministério da Educação e Ciência, sendo uma mostra, embora embrionária, do modelo centralizado que se conhece. Essa entidade será responsável pela gestão e orientação do ensino elementar e médio, fazendo cumprir toda a legislação referente ao ensino. No entanto, e talvez atendendo ao escasso número de professores disponíveis após a expulsão dos jesuítas, foram recrutados para professores alguns elementos de ordens religiosas que não tinham caído em desgraça, o que atesta que as medidas pombalinas não eliminaram, por completo, a ação pedagógica da Igreja.

Os anos seguintes serão assinalados com o nascimento da escola pública em Portugal e territórios colonizados, apesar das inúmeras contrariedades que se sentiram na criação de uma rede escolar pública padronizada. As inovações implementadas confinaram-se praticamente a Lisboa, sendo impraticável, nas condições económicas e ideológicas do século, abranger a totalidade da população nem todos os graus de ensino. As escolas para o sexo feminino demorariam anos a iniciar o seu funcionamento e assim o analfabetismo continuava a grassar pela sociedade.

No reinado seguinte, o de D. Maria I, e com a morte do Marquês de Pombal, o ensino volta às mãos dos religiosos e grande parte do ensino elementar e médio é ministrado nos conventos. É curioso referir que, embora apenas concretizado em 1815,

é neste reinado que se cria o ensino feminino, sendo instituídos em Lisboa lugares de “mestras de meninas”.

Os primórdios do século XIX foram conturbados. Com a revolução liberal, não obstante a instabilidade política e social que desencadeou, a educação assume, progressivamente, uma prioridade nas decisões políticas. Algumas das reformas promovidas, apesar das dificuldades na sua implementação, foram notáveis, como a promulgação do “Regulamento Geral da Instrução Primária” com a introdução da ginástica como área a ser lecionada e a concretização das escolas para meninas. A criação dos liceus em cada distrito, a fundação de escolas comerciais e industriais e de escolas de desenho industrial, bem como o alargamento do número de Escolas do Ensino Superior foram muitas das medidas tomadas. Projeta-se também a criação de escolas dedicadas ao ensino infantil, assim como as de cursos para adultos e para deficientes e, com a criação do Conselho Superior da Instrução Pública, vem resolver-se o problema da superintendência dos assuntos relativos ao ensino. A reforma do ensino secundário foi igualmente uma das mais importantes na história do ensino em Portugal, pois denotou uma análise e um estudo aprofundado deste grau de ensino e revelou-se bem estruturada, bem planificada e pormenorizada.

“Na segunda metade do século XIX foi criado um Ministério da Educação em Portugal” (Monteiro, A. Reis, 2005, p. 12), o Ministério dos Negócios da Instrução Pública, como consequência da extinção do Conselho Superior de Instrução Pública, sediado em Coimbra e posterior substituição pela Direção Geral de Instrução Pública e pelo Conselho Geral de Instrução Pública, afetos ao Ministério do Reino, marcando o fim do poder partilhado entre o Governo e a Universidade de Coimbra e transferindo para a Administração Central os poderes de decisão científica e pedagógica.

Com a implantação da República as reformas estruturais não cessam e a preocupação com a decadência do sistema escolar português e o seu desfasamento relativamente à maioria dos países europeus é uma constante. Os legisladores apontaram como problemas a solucionar o “analfabetismo, o insuficiente número de escolas primárias, a deficiente preparação pedagógica e científica dos professores desse mesmo grau de ensino e a sua mísera situação económica” (Carvalho, 1986, p. 656) e os primeiros governos da República iniciam a promulgação faseada de grandes reformas para os vários graus de ensino.

A reforma do ensino primário foi fortemente marcada por dois ilustres escritores e pedagogos, João de Barros e João de Deus, tendo este último “fundado o ensino infantil particular, com a criação dos primeiros Jardins-Escola” (OEI).

A defesa de um método educativo de cariz nacionalista, valorizando a Pátria e a República, potencia o afastamento completo das ordens religiosas do ensino, em particular da Companhia de Jesus, que lentamente se havia instalado novamente no reino. Nesse sentido é posto de parte o ensino da doutrina cristã nas escolas primárias dando-se primazia a métodos pedagógicos inovadores e onde as primeiras noções de liberdade, civismo e solidariedade eram ministradas.

No ensino secundário foi finalmente posto em prática o princípio da coeducação, consentindo que, na inexistência de secções femininas, as alunas frequentassem os liceus masculinos, destacando-se, no ensino comercial e industrial, o desdobramento do Instituto Industrial e Comercial de Lisboa em duas escolas distintas: o Instituto Superior Técnico e o Instituto Superior do Comércio.

No entanto, este regime “teve uma duração efémera no curto período republicano e, ainda assim, de modo bastante imperfeito” (Nóvoa, 2005, p. 27). Apesar da existência de “classes mistas”, devido essencialmente à falta de condições para

organizar escolas ou turmas distintas, “a ideologia dominante apontou quase sempre para um regime de separação dos sexos” (*ibid.*), justificado com base numa bateria de dados (antropométricos, psicológicos, comportamentais) que procuravam distinguir as características físicas, psicológicas e morais de rapazes e raparigas, legitimando esta opção.

Na realidade, o que está em causa são essencialmente as questões da moralidade e do papel social da mulher, sendo que é clara a insinuação da sexualidade “em cada palavra que se escreve a este propósito, nomeadamente por parte dos católicos conservadores que, quando chegam ao poder em 1926, terminam com o regime de coeducação” (Nóvoa, 2005, p. 27).

No que concerne ao ensino superior são fundadas as Universidades de Lisboa e do Porto, terminando com os privilégios da Universidade de Coimbra e concedendo a todas as instituições a sua tradicional autonomia.

É ainda novamente criado, desta vez com carácter definitivo, o Ministério da Instrução Pública em 1913, congregando os serviços de ensino das Direções Gerais de todas as instituições escolares. Saliente-se que a instabilidade política e social e as dificuldades económicas que se faziam sentir contribuíram para inviabilizar a implementação de grande parte da legislação publicada.

De referir que, também em 1913, foi apresentada ao parlamento português, por um deputado do Círculo do Porto, uma proposta para a criação de Escolas Novas Portuguesas que terá sido elaborada pelo pedagogo João Diogo, mas que, no entanto, não terá sido aprovada. Por volta de 1921, fixar-se-ia em definitivo “uma conceção moderna da pedagogia que, apesar de imperfeitamente realizada e, por momentos, severamente criticada, dominará o universo educacional ao longo do século XX” (Nóvoa, 2005, p. 31).

De acordo com Trindade (2012, p. 79) “no âmbito do Movimento da Escola Nova havia uma consciência crítica e inequívoca, a partir da qual se entendia a denúncia da Escola Tradicional (...)”. O que estaria em questão não era uma rutura com “a Escola, mas sim, com uma concepção particular de escola e das práticas educativas que aí tem lugar” (*ibid.*, p. 79), rejeitando práticas pedagógicas que tenham como limite uma formação meramente focada na lógica da instrução e da normatividade metodológica.

Este movimento foi então marcado por uma “tensão entre a *desconfiança* e a *crença* na educação escolar” (Nóvoa, 2005, p. 31). Todavia foram vários os pedagogos sintonizados com o Movimento da Educação Nova, “alguns dos quais acabariam por ser perseguidos pela Ditadura Militar que viria a ser instaurada” (Monteiro, 2005, pp. 112 e 113). Adolfo Lima, António Sérgio, Faria Vasconcelos, João de Barros e Bento de Jesus Caraça são alguns dos que se destacam.

Com a mudança de regime e o início da ditadura, irá assistir-se a vários retrocessos no ensino. “O combate ao analfabetismo deixa de ser considerado uma prioridade, já que a ignorância da leitura e da escrita evita, na perspectiva vigente, a contaminação de doutrinas consideradas perniciosas e desestabilizadoras” (OEI).

A escola nacionalista, baseada em forte doutrinação de carácter moral, reduz os programas à aprendizagem escolar de base e proíbe a coeducação. No entanto e contraditoriamente, com o objetivo de combater a taxa de analfabetismo, criam-se nas regiões rurais os postos de ensino, cujos “mestres” – os regentes escolares – em muitos casos sabiam apenas ler e escrever, sendo-lhes, no entanto, exigida uma comprovada idoneidade moral e política.

Também o ensino liceal sofre medidas repressivas, quer na limitação ao seu acesso, quer nas matérias lecionadas, com a simplificação dos programas e a separação entre a via liceal, mais elitista, e o ensino técnico.



Apesar de todas as ambiguidades e contradições, este período tem um lugar importante no processo educativo. O Ministério da Instrução Pública é remodelado, passando a denominar-se Ministério da Educação Nacional e, como imagem do Estado Novo, surge paralelamente neste âmbito a Mocidade Portuguesa e a Obra das Mães pela Educação Nacional.

Com o afastamento de António de Oliveira Salazar, Marcelo Caetano, numa aparente tentativa de abertura e modernização do país, apresenta um novo elenco ministerial, destacando-se como ministro da educação Veiga Simão. As reformas operadas, no sentido da democratização do ensino, foram de tal ordem que assustaram as mentes tradicionais e conservadoras da nação.

O golpe militar de 25 de Abril de 1974 impede que a reforma de Veiga Simão seja totalmente implementada, todavia é inegável a sua importância, pois permitiu uma transição pacífica para um novo sistema, onde, apesar de todos os conflitos sociais e ideológicos característicos de qualquer período revolucionário, era consensual o papel da educação no desenvolvimento económico e na modernização do país.

A partir dessa altura a preocupação pela educação foi sempre uma constante e marcou lugar na agenda política dos vários governos que se foram instituindo.

### **2. – As políticas educativas e a problemática da inclusão**

É incontornável o papel que o Marquês de Pombal teve para o que de mais aproximado existe com uma política educativa, com o Estado a chamar a si toda a responsabilidade educativa, afastando outros agentes tradicionalmente afetos ao ensino e promovendo a centralização da educação. Sem dúvida, a reforma pombalina consistiu na primeira abordagem a um ensino laico e democrático, ao qual todos teriam direito.

Em 1826, a Carta Constitucional instituía a frequência da Instrução Primária gratuita entre os direitos para todos os cidadãos portugueses, contudo, dada a instabilidade resultante das guerras liberais, esta prática nunca chega a ser concretizada. Foi preciso esperar pelos anos de 1835-1836 para que seja imposto aos pais de família a “obrigação de enviar seus filhos às escolas públicas, logo que passem dos 7 anos” (Nóvoa, 2005, p. 25).

Em 1844, no Decreto de 20 de setembro, Costa Cabral associa o princípio da escolaridade obrigatória das crianças em idade escolar (entre os 7 e os 15 anos de idade) a penalizações em caso de incumprimento, surgindo esta legislação como uma das iniciativas mais precoces neste âmbito, quando comparada com o que nos restantes países europeus é feito. No entanto, era notório o fosso entre o voluntarismo das políticas e a sua ineficácia, expressando-se de forma inequívoca nos números do absentismo escolar. Esta realidade foi uma constante durante as épocas da Monarquia Constitucional e da 1ª República, nas quais a “chaga do analfabetismo era assumida como um desafio prioritário a que urgia dar resposta” (Justino, 2015, p. 112).

Não obstante todos os esforços envidados no sentido de alterar este quadro, Portugal continuava na cauda da Europa, tendo sido o país que menos terá progredido no meio século que se havia de seguir. Apesar de Portugal ter sido um dos primeiros países a legislar sobre a obrigatoriedade escolar, “as leis sobre educação e ensino nunca traduziram a realidade existente, nem sequer a realidade possível. Foram sempre textos programáticos que se limitaram a condensar, num dado momento, as vontades ou as intenções de certos grupos ou personalidades” (Nóvoa, 2005, p. 25).

Já nos inícios do século XX, foram regulamentadas novas medidas que visavam essa mesma obrigatoriedade, mas mais uma vez os resultados dessas políticas não foram significativos, registando-se um crescimento bastante modesto do número de alunos

matriculados. Foi apenas no período pós II Guerra Mundial que, após a estagnação inicialmente observada, se viria a verificar um aumento da procura pelo ensino primário como nunca antes tinha acontecido.

Em 1952 é instituído o *Plano de Educação Popular* (DL nº 38968 de 27 de outubro) do qual consta, para além do mais exaustivo e detalhado diagnóstico do ensino primário, a preocupação quanto à crise da falta de pessoal docente. Está assim relançada a escolarização de massas, o que permitiu que nos inícios dos anos 60 a taxa de escolarização real se situasse bem perto dos 80%. Com este diploma surge um aumento da responsabilização dos pais e encarregados de educação, partindo de um regime sancionatório, o qual abrange, entre outras medidas, multas para os incumpridores e a atribuição e pagamento de abonos de família dependentes da frequência escolar. Inclui igualmente a reforma das condições de acesso ao mercado de trabalho, restringindo a admissão a menores de 18 anos sem a habilitação do exame do ensino primário elementar, bem como a possibilidade de acesso a exames para condução de veículos automóveis. No entanto, embora bastante ambicioso, este decreto limita a obrigatoriedade da escolarização a quatro anos apenas (crianças entre os 7 e os 11 anos de idade), embora nos anos 60 essa obrigatoriedade fosse estendida para os menores de ambos os sexos.

Estava finalmente concluída uma série de políticas educativas que, contrariamente ao que se verificou com liberais e republicanos, conseguiu impulsionar o ensino primário para níveis nunca vistos.

Seria então de esperar que as expectativas de escolarização fossem aumentando gradualmente, mas o que se verifica é que esse esforço se confina apenas ao primeiro ciclo. Tal deve-se essencialmente à ideologia do Estado Novo que criava no acesso ao ensino pós primário um ponto de tensão, apregoando “que as necessidades de ensino

deveriam limitar-se aos saberes elementares” (Justino, 2015, p. 119), muito embora o desenvolvimento industrial e a falta de qualificação dos trabalhadores fossem indicadores do oposto.

A 9 de julho de 1964, o DL nº 45810 vem instituir a escolaridade obrigatória de 6 anos, para fazer face às exigências do mundo moderno e apesar do, conforme consta do referido Decreto, “enorme esforço financeiro e técnico que a mesma vai exigir”. O principal instrumento de concretização passou pela criação da Telescola que procurava levar os 5º e 6º anos de escolaridade a todo o país, evitando que as crianças tivessem de sair das suas aldeias. O novo ciclo começaria a funcionar com caráter facultativo no ano escolar de 66/67, com a obrigatoriedade gradualmente a entrar em vigor, o que acabaria por se traduzir na pouco significativa taxa de escolarização do 2º ciclo no início dos anos 70.

Com o ministro Veiga Simão, empossado em 1970, teve lugar a última das reformas educativas do regime de Salazar e Caetano – a Lei nº 5/73 de 25 de julho de 1973. Partindo de conceitos inovadores como “direito à educação”, “formação integral” e “igualdade de oportunidades para todos”, tem início a democratização do ensino em Portugal.

Tendo por base a igualdade de oportunidades, este diploma pretendia efetivar a obrigatoriedade de uma educação básica generalizada, concretizada num ensino básico constituído por dois ciclos de quatro anos, o primário e o preparatório. A primeira matrícula ocorreria aos seis anos de idade, desde que completos até ao final do ano civil, e apenas ao fim dos oito anos de escolaridade obrigatória seria facultada a escolha entre a via escolar ou profissional, de acordo com as capacidades do aluno. “Para além da preocupação em democratizar o ensino, esta reforma teve também subjacente a ideia de uma maior articulação entre a escola e o mercado de trabalho” (Duarte, 2015, p. 135),

na medida em que, respondendo às recomendações da OCDE, defende o funcionamento, em escolas secundárias ditas polivalentes, de duas vias de ensino, mostrando que quer o ensino liceal, quer o técnico desfrutariam do mesmo estatuto social.

Contudo, apesar desta visão progressista, o golpe militar de 25 de abril de 1974 e a confusão política que se seguiu interromperam o processo de concretização do que, na opinião de muitos, viria a ser a Lei de Bases que anunciaria “a derradeira fase da massificação do sistema de ensino português” (Justino, 2015, p. 122).

Após este golpe irá verificar-se uma desaceleração no ritmo de escolarização real nos diferentes ciclos, à exceção do primeiro que cada vez mais se aproxima da universalização, e ocorrerá a extinção dos cursos técnicos, defendendo-se uma unificação das vias de modo a terminar com a segmentação social que a separação determinava.

Será apenas na década de oitenta que se verificará a retoma do ritmo de crescimento da escolarização nos restantes ciclos de ensino e será neste contexto de massificação acelerada que se iniciam os trabalhos da nova Lei de Bases do Sistema Educativo. A primeira tentativa formal fica a cargo de Vítor Crespo que em 1982 apresenta uma proposta que visava superar o experimentalismo pedagógico que na sua ótica grassava nas escolas do ensino básico e secundário – Proposta de Lei nº 86/11 de 3 de fevereiro de 1982. Esta iniciativa distinguia-se pelo alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos e a reorganização dos ciclos de ensino, sendo o ensino básico repartido por dois ciclos (6+3), mas as condições políticas não foram favoráveis à sua aprovação.

As elevadas taxas de insucesso escolar e de abandono no ensino secundário, aliadas às fortes recomendações da OCDE culminariam na reforma de 1983, a cargo do

ministro José Seabra, reintroduzindo-se o ensino técnico e profissional no sistema de ensino a partir do 10º ano, com a finalidade de formar profissionais qualificados para o mercado de trabalho. Apesar de tudo, a herança cultural de segregação deste tipo de cursos, a não obrigatoriedade deste ciclo complementar de estudos e o facto da grande maioria dos alunos que prosseguiam estudos terem como objetivo o ingresso no ensino superior, esta medida não reuniu a adesão que seria expectável.

Anos depois, os diferentes grupos parlamentares da Assembleia da República, após debate moroso, alcançaram uma base de compromisso e convergência que culminou na aprovação da Lei nº 46/86 de 14 de outubro, na qual os traços fundamentais delineados desde a reforma de Veiga Simão eram agora consagrados em Lei. Assim, o ensino básico passaria a ser universal, obrigatório e gratuito com a duração de nove anos; o ingresso ocorreria a partir dos seis anos e o ensino ficaria repartido por três ciclos (4+2+3), em que o primeiro, de carácter globalizante, ocorreria em sistema de monodocência; o segundo organizado em áreas interdisciplinares seria um ciclo de transição para o terceiro unificado que seria organizado em disciplinas.

Também, pela primeira vez, é explicitada a identidade do ensino secundário como sendo um grau intermédio de estudos para ingresso no ensino superior, mas igualmente um nível de preparação para a vida ativa, sendo por isso fundamental assegurar cursos direccionados para ambas as realidades. Para tal, foram criados cursos profissionais, fortemente apoiados pelo financiamento europeu e que numa primeira fase seriam ministrados em escolas profissionais, e, nas escolas secundárias, foram desenvolvidos os cursos tecnológicos que vieram substituir os anteriores cursos técnico-profissionais.

“O alargamento da escolaridade obrigatória (...) exige o reforço, o alargamento e uma alteração significativa no modelo de formação de professores (Rodrigues *et. al.*,

2015, p. 43). Na agenda política desde a reforma Veiga Simão, a formação de professores assume especial relevo. São criadas novas escolas do magistério primário, os ramos educacionais das Faculdades de Ciências, Escolas Normais Superiores destinadas à formação de professores do ensino preparatório e, posteriormente, com a criação de Escolas Superiores de Educação iniciou-se um processo de profissionalização dos professores de todos os níveis e ciclos de ensino.

Não obstante todos os avanços alcançados, a diversificação do ensino secundário continuava a constituir uma das principais preocupações dos sucessivos governos. Após um processo de discussão pública iniciado pelo ministro Marçal Grilo surge o Decreto-Lei nº7/2001, de 18 de janeiro, apelidado de revisão curricular do ensino secundário. Sob a visão da necessidade de uma matriz diferenciada para as duas vias de ensino, foi eliminada qualquer componente tecnológica nos cursos gerais e reforçada a ideia de que os cursos tecnológicos deveriam ser uma via de ingresso no mercado de trabalho ou então constituírem-se como cursos profissionais.

Esta revisão viria a ser suspensa em 2002 pelo ministro David Justino tendo por base o argumento de que o ensino secundário deveria ser repensado na totalidade, tendo sido implementada uma nova reforma em 2004/2005 com o DL nº74/04, de 26 de março. Visava-se a harmonia entre a diversidade de percursos e os requisitos de flexibilidade curricular. Assim foram estabelecidos “os princípios orientadores da organização dos curricula, definindo os modelos de funcionamento e de avaliação dos cursos científico-humanísticos; cursos tecnológicos; cursos profissionais; cursos artísticos especializado; ensino recorrente” (Duarte, 2015, p. 145). Terminou-se com o monopólio das escolas profissionais, existindo agora a possibilidade dos cursos profissionalizantes poderem funcionar, a par da restante oferta educativa, nas escolas generalistas.

A Lei nº 85/2009 de 27 de agosto viria a alterar a Lei de Bases do Sistema Educativo, alargando a escolaridade obrigatória para todos os jovens com idades compreendidas entre os seis e os dezoito anos. Tal medida surge na sequência de uma diminuição da população escolar a qual se refletiu na estabilização da taxa de escolaridade, se bem que ainda bem longe da chamada universalização. O facto de se permitir que os jovens integrassem o mercado de trabalho demovia-os de concluir os seus estudos, verificando-se que, em alguns setores da população, era ainda difícil motivar a escolarização.

Apesar dos avanços conseguidos evidenciavam-se dois constrangimentos que tornavam ineficaz, após a conclusão do ensino básico, a prossecução da universalidade da escolaridade: o insucesso escolar, que se manifestava nas elevadas taxas de retenção, e o abandono escolar.

Surge igualmente uma nova realidade na escola para a qual é imperativo encontrar uma resposta – uma população de zonas urbanas de exclusão social, maioritariamente imigrantes, que promovem desafios de integração nunca antes vivenciados.

Então, a par das medidas que visavam o combate ao abandono escolar precoce e a promoção da extensão do percurso escolar, com o ensino secundário a ser assumido como o nível mínimo de qualificação dos jovens à entrada do mercado de trabalho, surge também “um grande investimento em medidas e programas de promoção do sucesso e recuperação de aprendizagens no ensino básico” (Álvares e Calado, 2015, p. 217), pois como consequência da muito significativa diminuição do abandono escolar ao nível do primeiro ciclo, a diversidade de perfis dos alunos que frequentam os restantes ciclos de ensino é cada vez maior.



“A intervenção passou pela criação de novas ofertas vocacionais e formativas que visavam os alunos com maiores níveis de insucesso e retenção escolar, como os Cursos de Educação-Formação (CEF) e os Percursos Curriculares Alternativos (PCA)” (Álvares e Calado, 2015, p. 217).

Com tais medidas não se descuraram outras vocacionadas para a recuperação das aprendizagens no ensino regular, apoiando os alunos em situação de insucesso escolar contínuo ou localizado em disciplinas nucleares, assumidas que são as evidências científicas quanto aos efeitos prejudiciais da retenção enquanto medida pedagógica. Planos de Recuperação e /ou de Acompanhamento, os modelos Fénix e Turma Mais, o Plano de Ação da Matemática ou o Plano Nacional de Leitura, foram algumas das estratégias implementadas para que a escola fosse cada vez mais inclusiva e integrasse todos os alunos com igualdade de oportunidades.

Os Cursos de Educação-Formação, precursores dos atuais Cursos Vocacionais, implementados através do Despacho conjunto nº 279/2002 de 12 de abril, baseavam a sua linha de ação na promoção do ensino prático, visando a integração no mercado de trabalho e tinham como público-alvo os alunos que, com 15 anos de idade, não tinham ainda concluído a escolaridade obrigatória. Estes cursos permitiam a prossecução de estudos para o ensino secundário, quer na via científico-humanística, mediante a realização de exames de 9º ano, quer na continuidade de cursos CEF de nível secundário ou profissionais.

A crise financeira e económica que se verificou no início da presente década veio condicionar sobremaneira algumas destas medidas. “A conjuntura a que se assiste desde 2011, de redução do investimento público em educação e de retração dos orçamentos familiares, constitui-se como uma conjuntura crítica para as políticas de educação” (Álvares e Calado, 2015, p. 227), diminuindo a “autonomia das escolas para

definirem ofertas formativas (como cursos CEF ou cursos profissionais) ” (Rodrigues *et. al.*, 2015, p. 83) e aumentando o risco de insucesso e abandono escolar.

A mais recente reforma curricular promove o reforço horário das disciplinas fundamentais e atribui ao aluno a responsabilização pelo seu sucesso, indiciando uma inversão da tendência de evolução do sistema educativo e formativo, assumida desde a Lei de Bases em que a escola assumia cada vez mais funções e responsabilidades de forma a garantir a equidade e a igualdade de oportunidades.

Com a Portaria nº 292-A/2012 de 26 de setembro, cria-se a oferta formativa de cursos vocacionais no ensino básico, permitindo que os alunos com insucesso escolar sejam encaminhados para essa via vocacional a partir dos 12 anos de idade. “As escolas da rede pública deixaram de ter condições de autonomia para definir as suas ofertas formativas, (...), recebendo orientações para abandonar os cursos de educação e formação (...) e para adotar esta nova modalidade. (Rodrigues *et. al.*, 2015, p. 84).

A realidade é que a escola “pretende cada vez mais inserir no seu seio todos os alunos, sejam quais forem as suas características e necessidades” (Correia, 2013, p. 7), e embora o termo inclusão, na sua origem, designe alunos com necessidades educativas especiais (NEE), constata-se, cada vez mais, que existem na escola alunos que, não sendo considerados alunos com essas referidas necessidades, demonstram problemas de aprendizagem e de comportamento que interferem com a sua realização escolar.

Não querendo de forma alguma desvirtuar o objetivo que lhe deu origem, irá considerar-se o conceito de inclusão apenas numa ótica de integração em que a heterogeneidade entre alunos permitirá o desenvolvimento de comunidades escolares mais enriquecedoras.

“A igualdade no sistema educativo não pode reduzir-se à ideia de ser o “mesmo para todos”, como se a educação fosse um bem (...) a distribuir equitativamente”

(Estêvão, 2004, p. 40), devendo ter-se em consideração que cada aluno tem as suas próprias necessidades em termos de saber e que as pedagogias que surtem efeito nuns podem não ter sucesso noutros.

O ofício do aluno, que consiste idealmente em aprender,

é menos livremente escolhido que qualquer outro, depende fortemente de um terceiro (...), exerce-se sob o olhar e o controlo de terceiros (...) e está constantemente sujeito ao princípio de uma avaliação de qualidades e dos defeitos da *pessoa*, da sua inteligência, da sua cultura, do seu carácter” (Perrenoud, 1995, p. 16),

razões que permitem explicar o facto de alguns alunos não gostarem da escola ou não terem sucesso escolar.

Com base nesta realidade, “devem ser as características e necessidades dos alunos a determinar o currículo a considerar” (Correia, 2013, p. 7), de modo a potenciar as suas valências e os seus interesses.

É então necessário proceder a uma reestruturação das políticas educativas e dos objetivos do sistema educativo de modo a integrar esta nova realidade. Atendendo à atual conjuntura, as políticas educativas têm apresentado novos desafios no campo da formação, de modo a fornecer mais e maiores qualificações. “A justificação das tendências actuais deriva de uma preocupação crescente com a inserção dos jovens num mercado de trabalho abalado pela crise” (Correia et al., 1990, p. 20), cada vez mais frequente, aproximando os currículos das necessidades gerais percecionadas.

Contudo, apesar do explanado, pode dizer-se que ainda

se vive em Portugal numa espécie de “epidemia das políticas”, (...) um contínuo zapping político, que leva alguns teóricos a aderir momentaneamente a determinadas propostas e soluções sem se fixarem verdadeiramente a nenhuma,

como se, deste modo, inovassem e, mais, se redimissem do pecado das políticas antes professadas (Estêvão, 2013, p. 78).

### 3. – Modelos organizacionais de escola

Não obstante a dimensão social evidenciada pelas interações estabelecidas entre os diferentes agentes educativos, pode ainda afirmar-se que a educação integra em si uma outra dimensão de carácter organizacional na medida em que se “concretiza e materializa num espaço próprio que a cultura ocidental denominou *escola*” (López, 1985 cit. em Costa, 1996, p. 9).

O facto de existir uma multiplicidade de organizações e ainda diferentes modelos teóricos de análise organizacional tem complexificado a procura de uma definição consensual de organização, “dado que a mesma assume conotações diferenciadas em função das perspectivas organizacionais que lhe dão corpo” (Costa, 1996, p. 12). No entanto, a visão da escola como organização é incontestável, sendo este conceito comumente utilizado no contexto dos fenómenos organizacionais e administrativos da educação.

A escola, sendo constituída por um conjunto de atores com diferentes formações, percursos e perspetivas educacionais, é uma organização complexa que possui uma atividade específica revestida de diferentes dimensões que se inter-relacionam. Com finalidades de cariz cultural e socializador, a escola, por envolver como objetivos a educação, a instrução, a formação e a qualificação, acaba por influenciar, direta ou indiretamente, as restantes organizações.

Para uma compreensão crítica da escola e porque, apesar da sua especificidade, apresenta elementos característicos das outras organizações, torna-se necessário abordar as diferentes perspetivas de análise das organizações, dado que, somente à luz de

determinadas teorias, alguns problemas adquirem significado ou alguns resultados se revelam compreensíveis. De acordo com Lima (2011, p. 15), “o recurso à pluralidade de modelos teóricos de análise das organizações torna-se imprescindível para uma compreensão crítica da escola como organização educativa”.

Neste quadro,

“o conhecimento de diferentes pressupostos e posicionamentos teóricos permitirão uma visão mais holística da escola que se nos afigura essencial para as investigações dos especialistas, para a tomada de decisões dos gestores, para as práticas esclarecidas dos atores escolares e para a análise crítica dos demais interessados nos processos educacionais” (Costa, 1996, p. 8).

Considerando o contexto escolar e a problemática a ser abordada, considera-se pertinente a análise da escola tendo por base os modelos burocrático, político e da ambiguidade ou anarquia organizada, que seguidamente se pretendem explicar.

### **3.1. – Modelo burocrático**

Em qualquer escola, sem exceção, se destaca uma estrutura hierárquica assente na autoridade legal inerente ao posto hierárquico. Do mesmo modo, de uma forma mais visível ou não, a existência de regras e regulamentos e a orientação da organização para a consecução de objetivos, são evidências de elementos burocráticos que fundamentam a inclusão deste modelo no estudo que será feito.

O modelo burocrático, embora sendo frequentemente criticado, é sem dúvida o modelo organizacional predominante na análise e descrição da escola enquanto organização.

A teoria da burocracia, desenvolvida por Max Weber, caracteriza-se essencialmente pelo caráter legal das normas e regulamentos, pela centralização e

hierarquia da autoridade, pelo carácter formal das comunicações e impessoalidade nas relações humanas, pela divisão do trabalho baseada na especialização, pela profissionalização dos participantes (com a seleção dos mesmos baseada no mérito e na competência), na especialização da administração (com a respetiva separação da propriedade) e na previsibilidade do funcionamento.

Assim, “há que se escolher entre a burocratização e o diletantismo da administração; e o grande instrumento da superioridade da administração burocrática é este: o saber profissional especializado” (Weber, 2004, p. 178).

Assim, o modelo burocrático “acentua o consenso e a clareza dos objectivos organizacionais e pressupõe a existência de processos e de tecnologias claros e transparentes” (Lima, 1998, p. 69).

Deste modo, a burocracia, na perspectiva weberiana, retrata uma organização formal que visa a eficiência máxima pela gestão racional, conduzindo ao modo mais eficaz de gestão e constitui, na opinião de Estêvão (1998, p. 178) “uma das abordagens mais coerentes e imprescindíveis para compreendermos as organizações”.

Nas palavras de Weber (1991, p. 27) “A administração burocrática significa, fundamentalmente, o exercício de dominação baseado no saber. (...) Esse é o traço que a torna especificamente racional”.

A escola, sendo uma organização racional e formal, apresenta algumas das características consensualmente atribuídas a esse tipo de organização. Na análise efetuada à escola privada portuguesa, Estêvão (1998, p. 180) refere que

as organizações educativas detêm um conjunto único de objectivos claros que orientam o seu funcionamento; que esses objectivos ou metas são traduzidos pelos níveis hierárquicos superiores da burocracia em critérios racionais de execução para os professores e outros actores; que os processos de decisão se

desenrolam segundo o modelo racional de resolução de problemas; que o controlo formal, assente em regras determina *a priori* a conduta exigida, corroborando com o que anteriormente se mencionou.

Costa (1996) alega, no entanto, que essa imagem se aplicará mais nos países onde a administração é centralizada e os estabelecimentos de ensino usufruem de pouca margem de autonomia, seguindo a mesma linha diversos autores. Porém, outros refutam esta ideia alegando que, independentemente da natureza da organização, a burocracia marca presença em todas elas.

De acordo com Lima (1998, p. 77), são vários os autores que o consideram um modelo simplista para a explicação do funcionamento da escola enquanto organização, afirmando que na maioria das vezes “salienta o funcionamento da escola em função, e por referência apenas, dos padrões normativos” evidenciando um desfasamento com o que realmente acontece e ignorando que o fator humano tem um papel de análise e interpretação que nem sempre se coaduna com o centralismo normativo. A racionalidade burocrática é assim posta em causa, quer em termos da sua aplicabilidade ao funcionamento da escola, quer de modelo de análise para o seu estudo, parecendo surgir como uma forma de legitimação das práticas, gerindo funções e normas, não pessoas.

Como afirma Chiavenato (1995) não existe uma organização que seja plenamente racional nem que se pautem pelo profundo formalismo de Weber. De facto, o estudo das consequências da burocracia que a conduzem à máxima eficiência deu relevo a consequências indesejadas que a levam à ineficiência e às imperfeições, ocorrendo o que se denominou disfunções da burocracia que nada mais são que o resultado de algum desvio ou exagero em cada uma das características do modelo burocrático explicado por Weber.

Assim sendo, conclui-se que este modelo, não obstante as suas potencialidades, é, por si só, insuficiente e reitera-se a necessidade de recorrer a mais do que um modelo teórico para permitir uma análise organizacional multifacetada e integradora.

### **3.2. – Modelo político**

O modelo político, não obstante algumas das suas características mais negativas, deve ser considerado um modelo que contém em si mesmo potencialidades explicativas omitidas pelo modelo burocrático, principalmente se tivermos em conta o modelo de gestão escolar recentemente implementado. De acordo com este modelo as organizações são constituídas por grupos de interesses com diferentes opiniões e cujas decisões resultam de complexos processos de negociação, em que “o poder e o conflito tornam-se características centrais da vida organizacional” (Bolman & Deal, 1989 cit. em Silva, 2011, p. 77).

Estêvão (1998, p. 186) refere que “aplicado às organizações educativas, o modelo político realça-as como construções sociais, como arenas de luta e liberdade”.

Sendo constituída por uma multiplicidade e diversidade de atores com objetivos, próprios e interesses diversificados que exercem entre si a sua capacidade de poder e influência, a escola pode ser encarada, marcadamente, como uma arena política. Assim, a tomada de decisões acaba por ser condicionada pelas alianças que se estabelecem entre os diferentes grupos de interesses, consoante os objetivos particulares de cada um, assistindo-se muitas vezes a situações de conflito em que se confrontam as partes divergentes.

Porém, este conflito não pode ser considerado como uma disfunção da organização, nem tampouco ser percecionado como um problema a evitar, mas antes como um motor de mudança e evolução, até porque se verifica que, na maioria das



organizações modernas, a competição e a colaboração coexistem. Desta forma, os conflitos são tidos como algo natural, inevitável e mesmo proveitoso para o desenvolvimento da organização, podendo ser um fator positivo para o rendimento do grupo.

As escolas podem então ser entendidas como sistemas políticos em miniatura onde prevalece uma dimensão micropolítica centrada nas questões internas, dando ênfase às atividades do grupo em detrimento da instituição como organização. Não se pode descurar, no entanto, a relação que se estabelece entre estas organizações e a sociedade em geral e o poder político em particular, ainda mais quando “um dos casos típicos de conflitualidade (...) é o que tem a ver com a implementação de reformas educativas e com a introdução de inovações pedagógicas” (Costa, 1996, p. 85).

Neste contexto, o poder assume um lugar central nas organizações escolares, quer seja o poder da autoridade mais formal, quer o da influência, o qual, não estando legitimado, possui suportes que lhe conferem igual importância, pelo que os processos de negociação e compromisso funcionam como uma garantia de que essas reformas educativas são implementadas, pois, não existindo consenso, as decisões traduzem sempre as posições dos grupos dominantes.

O facto de se verificar que os objetivos são ambíguos e instáveis, não se atendendo “aos interesses gerados na organização” e acentuando-se “em demasia o sentido estratégico dos actores” (Estêvão, 1998, p. 190), bem como, de acordo com Silva (2011, p. 90), se observar a “primazia dos interesses de natureza conflitual” confere ao modelo político algumas fragilidades, nomeadamente na sua implementação. Se atendermos a que nas organizações escolares o poder é partilhado e causa, por vezes, ambiguidade, tornando-se difícil conhecer os limites das decisões tomadas, este modelo apresenta-se, muitas vezes, como um processo confuso e enredado.

Contudo, e apesar desses constrangimentos, oferece uma abordagem eficiente para compreender o funcionamento da escola, bem como a relação que a mesma estabelece com a sociedade num determinado contexto político.

Assim sendo, e considerando que os objetivos, a estrutura, a disposição hierárquica dos cargos, o estilo de liderança, as relações pessoais e interpessoais e os poderes conferem claramente uma dimensão política à organização escolar, este modelo é incontornável na análise da vida organizacional da escola.

### **3.3. – Modelo da ambiguidade ou da anarquia organizada**

A escola é sem dúvida uma realidade complexa onde, com frequência, se assiste a um desacordo entre os diversos atores educacionais quanto aos objetivos educativos atendendo à sua natureza ambígua. “As acções dos decisores educativos são baseadas numa série de pressupostos que são muitas vezes diferentes dos pressupostos, opiniões e teorias segundo as quais as escolas operam actualmente” (Lima, 1998, p. 74).

Nesse sentido surge o modelo da anarquia organizada que permite o entendimento, pelo menos parcial, de qualquer organização sobretudo se essa organização tiver um carácter público. Segundo Lima (1998, p. 79), neste tipo de organizações podem encontrar-se

três características gerais, ou três tipos de ambiguidade: 1) objectivos e preferências inconsistentes e insuficientemente definidos e uma intensidade organizacional problemática; 2) processos e tecnologias pouco claras e pouco compreendidos pelos membros da organização; 3) participação fluida, do tipo part-time.

A indefinição das metas da organização conduz à ausência de um objetivo comum e global a todos os intervenientes, podendo cada um deles reclamar as metas

que deseja de acordo com o que percebe, com as suas prioridades e intenções. Por essa razão é frequente que os objetivos sejam definidos *a posteriori*, como advogam M. Cohen & J. March (1974, p. 230) quando referem que “por vezes os indivíduos e as organizações [...] precisam de actuar antes de pensar” (cit. em Estêvão, 1998, p. 199).

Também os processos utilizados para alcançar os objetivos são pouco claros, assentes muitas vezes em situações de improviso numa lógica de tentativa e erro que conduzem a tomadas de decisão que imprevisivelmente surgem de um acumular de problemas, soluções e estratégias. O tempo despendido por cada participante, bem como o envolvimento e empenho dedicados à participação nos mais variados contextos são muito voláteis, o que por sua vez condiciona o limite das organizações e a composição dos espaços de decisão.

Face ao exposto, e de acordo com Estêvão (1998, p. 198), estas características “tornam a estrutura das organizações essencialmente problemática” seguindo a mesma linha de pensamento de William Tyler que considera que “a imagem que emerge da escola, no quadro deste modelo, é talvez uma imagem de desorganização, mais do que organização” (cit. em Lima, 1998, p. 80).

No entanto, para Costa (1996, p. 89) o conceito de anarquia não tem aqui uma conotação negativa, mas surge como uma metáfora que permite visualizar um conjunto de dimensões presentes na organização escolar. A conceção da escola como anarquia organizada não significa que reine a completa desordem ou a desorganização no seu funcionamento, mas tão só “que se trata de uma ordem diferente que não se compraz com as explicações lineares da racionalidade dos modelos tradicionais” (*ibid.*, p. 96). Aliás, March reafirma que este tipo de organizações não são de todo más organizações, sendo bastante comuns, verificando-se que as suas características são familiares a todos os tipos de organização.

Outra metáfora que permite desenvolver a ambiguidade organizacional, nomeadamente no que concerne ao processo de tomada de decisões, é a do modelo de *garbage can* (caixote do lixo), que Cohen, March & Olsen (1972, p. 16) definiram como sendo

aquele no qual os problemas, as soluções e os participantes saltam de uma oportunidade de escolha para outra, de tal modo que a natureza da escolha, o tempo que demora e os problemas que resolve dependem todos de uma interligação de elementos relativamente complicada” (cit. em Costa, 1996, p. 94).

Nesta metáfora, confluem misturas de escolhas, problemas e soluções conjuntamente com as exigências externas, revelando uma desarticulação entre a identificação dos problemas e as respetivas soluções e uma conexão débil entre os vários componentes organizacionais.

Segundo Lima (1998, pp. 81 e 82) esta imagem, apesar de um pouco estranha,

tem no entanto a vantagem de chamar a atenção para a falta de intencionalidade de certas acções organizacionais e de contrapor ao modelo burocrático [...] um outro modelo no qual as soluções resultam frequentemente de um conjunto de elementos relativamente independentes e desligados uns dos outros, ou mesmo de elementos acidentais.

Com isto não se pretende inferir que esta ambiguidade se estenda a todos os domínios organizacionais, pois admite-se sem qualquer espécie de constrangimento que algumas partes e certos componentes da organização permanecem estreitamente dependentes e interligados, mas não é o caso de outros, que assim escapam à análise através do modelo burocrático. Assim, este modelo não surge com a pretensão de o substituir, mas apenas de complementar e enriquecer a análise de determinados fenómenos e de certas componentes das organizações.

Esta nova perspectiva, como defende Lima (1998, p. 83),

poderá ter a vantagem de nos fazer lembrar que, por mais poderosos que os controlos político-administrativos possam ser, mesmo no contexto de uma administração burocrática centralizada, os atores educativos gozam sempre de uma certa margem de autonomia.

Os professores, em particular, conseguem libertar-se razoavelmente bem das pressões administrativas e influenciar as escolas.

Este modelo e as suas metáforas parecem particularmente adequados à compreensão do funcionamento da organização escolar e das práticas de gestão, designadamente, no caso que aqui nos interessa estudar (ensino vocacional), no que concerne à estruturação do curso e à seleção dos candidatos à sua frequência.

Não obstante as diretivas emanadas pelos poderes legais, o facto de se verificar uma relativa autonomia e independência entre cada professor e destes atuarem segundo os seus próprios critérios nem sempre coincidentes, em que as decisões têm um carácter, na maioria das vezes, pouco fundamentado sem grande perceção das repercussões que as mesmas podem ter, vem reforçar a ideia de que o modelo da anarquia organizada é o que mais se adequa para a compreensão e explicação dos modos de atuação neste tipo de ensino.

Em conclusão, torna-se então importante a existência de uma focalização diversificada do estudo da escola como organização, que permitirá dar conta da diversidade dos fenómenos organizacionais, nos quais as regras formais e informais coexistem, mesmo que estas últimas “possam constituir uma ruptura com certos princípios normativos [...], podendo representar uma clara *ilegalidade*, mas de cuja existência poderá ser muito difícil obter notícia ou confirmação” (Lima, 1998, p. 169).

### 4. – Conceções de formação

Numa sociedade em permanente mudança, a formação surge como um meio que favorece o contacto com novas realidades e diferentes pontos de vista, permitindo, perante situações reais, a mobilização de conhecimentos previamente construídos. Constituiria assim um instrumento privilegiado para dotar de conhecimentos e competências os agentes de mudança social, contribuindo para a inovação requerida.

No entanto, a formação deverá ser interpretada, em sentido mais lato, como sendo “uma prática social específica e como uma verdadeira *instituição* que cumpre certas funções sociais (...) ao mesmo tempo que celebra determinados valores (...) ligados quer ao mundo empresarial e gerencialista, quer ao mundo cívico e da cidadania” (Estêvão, 2001, p. 185).

Assim, é perceptível que a ideia de formação foi sofrendo diversas mutações de modo a que as dimensões aquisitivas, analíticas e processuais se conjuguem com as do mundo do trabalho e da cidadania. “É, portanto, uma formação que não despreza os conhecimentos, mas que não termina na sua aquisição, pois tem como mira desenvolver competências no agir e para o agir” (Leite, 2005, p. 372).

Atendendo ao quadro dos metamorfismos político, social e económico operados a partir da década de oitenta, a formação surge como a resposta a todos os problemas e perturbações inerentes à mudança, mesmo que não seja evidente uma relação linear entre o mundo da formação e o mundo do trabalho.

No entanto, é um facto que cada vez mais a qualidade dos recursos humanos pode constituir um fator crítico de sucesso de qualquer organização e os benefícios da formação são demasiadamente evidentes para serem postos em causa, quer ao nível da eficiência e da motivação, quer ao nível da comunicação, sociabilização e integração.

Ora, o dilema reside nas elevadas expectativas que se criaram em torno das potencialidades da formação, crendo-se que esta é não só uma condição necessária, como também suficiente para a eficácia dos ímpetus reformadores.

Verifica-se deste modo que, após a euforia inicial, desponta um sentimento de desilusão fruto de uma escolarização da formação, a qual surge “como aditivo para encher os actores com mais competências, numa lógica acumulativa” (Estêvão, 2001, p. 196), que dificulta a aproximação entre espaços de formação e espaços de trabalho.

De acordo com esta perspectiva tecnicista, o homem era concebido como um ser programável, assumindo a formação um papel preponderante para a adaptação à nova realidade, sobrevalorizando as dimensões técnicas em detrimento das humanas e sociais.

Assim sendo, e de acordo com as palavras de Estêvão (2001, p. 196)

os sistemas de formação podem não passar de tecnologias gestionárias apropriadas de optimização e de mobilização de recursos, ao serviço da manipulação mais subtil dos seus destinatários no contexto de um trabalho encarado, exclusivamente, “como actividade instrumental”, emergindo então a formação, sobretudo, como um dever para os trabalhadores, mas que pouco ou nada contribui para a sua qualificação social.

Do mesmo modo, a formação pode funcionar como um mecanismo de exclusão profissional por parte das hierarquias, as quais tendo em vista o aumento da capacidade produtiva, assumem a legitimidade de marginalizar todos aqueles que não se comprometam efetivamente com a atualização das suas competências.

Numa posição crítica a esta perspectiva, passou então a dar-se relevo aos comportamentos construídos pela própria ação humana e não previamente determinados por um conjunto de técnicas.

Percecionando a sociedade com sendo heterogénea, formada por um conjunto diversificado de atores que interagem entre si, aumenta a necessidade de relacionar a formação com as situações de trabalho, em que, na ideia de Leite (2005, p. 373) “as competências profissionais se constroem pela experiência”.

O formando assume assim um papel ativo e participativo, utilizando saberes adquiridos em contextos de trabalho para a formação e desta para novas situações práticas. As situações de formação passam a ser encaradas “não apenas segundo a óptica do formador ou da instituição de formação, mas, sobretudo, do ponto de vista do adulto que se forma” (Canário, 1999, p. 42).

A empresa assume assim uma dimensão educativa em que é reconhecido o valor formativo do ambiente de trabalho, desenvolvendo-se nos trabalhadores uma aprendizagem permanente nas, e através das, situações profissionais, num processo autoformativo.

Os avanços tecnológicos e a mobilidade profissional conduziram a transformações nas organizações e nos processos de trabalho e, consequentemente, no modo de repensar a formação, passando os profissionais a ser vistos como recursos humanos da organização a ela intimamente ligados, atores de mudança, autónomos e criativos, capazes de pensar e agir num contexto coletivo. Nesse sentido, a formação contribui para a valorização pessoal e incentiva a intervenção dos profissionais na organização.

Tendo em conta as cada vez mais intrincadas exigências de trabalho surge o desafio de tornar a formação mais central, possibilitando não só a aprendizagem através da organização, mas também, numa dimensão coletiva, acentuar a possibilidade das organizações “aprenderem”, no sentido de reforçarem a sua capacidade autónoma e de mudança emergindo a qualidade como um dos seus mandamentos básicos.



Esta aliança entre formação e qualidade beneficiou ambos os lados, proporcionando a coerência e a renovação da primeira e aumentando a eficácia das ações. No entanto, a qualidade técnica pode não considerar devidamente os direitos dos indivíduos enquanto cidadãos organizacionais, porquanto ela pode transfigurar a formação num modo de controlo e disciplina do trabalhador, associando a ideia de mais qualidade a valores de ordem, autodisciplina e automotivação.

Surgem igualmente dúvidas quanto ao contributo da qualidade no desenvolvimento de uma ação participativa dos indivíduos, com base numa consciência social, colocando em evidência as suas diversas capacidades.

Se por um lado, a qualidade pode intensificar a diversificação das tarefas e corresponder a uma valorização efetiva do trabalhador, por outro pode significar apenas a personalização de uma formação que contribuirá para uma adesão tácita a práticas normalizadas, desenvolvidas pelas próprias equipas de qualidade, com o intuito de dispersar o poder coletivo.

Além disso, os novos discursos da qualidade podem criar desigualdades, colocando numa posição vantajosa os que, em virtude de uma posição social e cultural dominante, tenham acesso a uma formação mais abrangente, adquirindo um maior leque de competências.

No seguimento do exposto, a formação pode, de facto, emergir como um instrumento indispensável para ajustar as pessoas à sociedade empresarial e às tecnologias, sendo coerente com uma visão eficientista da formação que inverte a lógica de serviço a favor da lógica de mercado, ofuscando o entendimento da formação como arena mobilizadora de estratégias diferenciadas consoante os poderes e os valores em ação.

Relacionada também com a questão da qualidade está, obviamente, a etapa da análise das necessidades de formação e, também aqui é notório, que serão os mais favorecidos “aqueles que mais facilmente conseguem exprimir as suas necessidades de formação ou estar em sintonia com as necessidades da organização ou com a forma de pensar do formador” (Estêvão, 2001, p. 192).

No entanto, o trabalhador pode encarar a formação como um meio encapotado de o conduzir a uma linguagem ou registo com o qual não se identifique e, deste modo resistir à própria formação que se oferece. Assim fica desvirtuada a ideia de que as necessidades de formação serão facilmente detetadas desde que se atenda à discrepância entre o que é expectável face às exigências, e as competências que se possui.

Daí que a exigência técnica dos postos de trabalho condicione a negociação das referidas necessidades, uma vez que, numa visão objetivista e até carencialista da formação, o objetivo passa pela obtenção de indivíduos melhor formatados, até mesmo no modo como a identificação dessas necessidades é feita, indo assim ao encontro das necessidades profissionais do próprio formador.

Por todos os complexos condicionamentos sociais, políticos e simbólicos do objeto a avaliar e, num sentido marcadamente político, adquire todo o sentido a negociação de um regulamento, em que os critérios de qualidade deverão ser construídos na base do diálogo e devidamente esclarecidos.

## **IV – CONTEXTO ESCOLAR**

Neste capítulo serão explanadas as características do Agrupamento de Escolas e do curso vocacional, sobre os quais incide a problemática que fundamenta o tema selecionado para este relatório.

### **1. – Caracterização do Agrupamento de Escolas**

O Agrupamento de Escolas localiza-se no concelho de Lousada, concelho limite entre o distrito do Porto, ao qual pertence, e o de Braga. Quinze freguesias, numa área total de cerca de noventa e cinco quilómetros quadrados, disseminam-se numa área que pode ser considerada o coração do vale do Sousa.

Em termos económicos, está-se na presença de um concelho fortemente industrializado, com particular destaque para a indústria têxtil. O forte pendor agrícola que ainda conserva está bem presente nos vinhos verdes e nos laticínios.

O Agrupamento é constituído por quatro jardins de infância, duas escolas básicas, sete centros escolares e duas escolas básicas e secundárias. É um agrupamento onde claramente predomina o ensino básico, com 76,4% do universo de alunos, sendo o ensino secundário bastante residual, abaixo dos 10,0%.

Para além da oferta do ensino regular, o agrupamento oferece também percursos diversificados tais como os cursos vocacionais e profissionais.

Tem ainda recursos disponíveis que podem ser utilizados pela comunidade local, constituindo-se como um meio de formação, bem como de aquisição de fontes de investimento.

Com uma população de 2074 alunos, verifica-se que com a agregação, em 2011, de uma nova Escola Básica e Secundária (a qual assume atualmente o papel de escola sede) e freguesias envolventes, o número de alunos quase que duplicou. Basta atender

ao número de turma nas duas escolas básicas com ensino secundário – 26 na escola sede e 27 na escola mais a norte.

A idade dos alunos oscila entre os três e os dezoito anos, embora os alunos dos cursos profissionais possam ultrapassar essa faixa etária. A maioria descende de famílias com baixos índices económicos e de escolaridade que trabalham no setor primário e terciário e com poucas expectativas, ao nível da literacia, em relação ao futuro dos filhos. A maioria dos progenitores possuem no máximo o segundo ciclo como habilitações académicas, sendo que, de acordo com os dados recolhidos pelo INE em 2011, as taxas de analfabetismo na região englobada pelo agrupamento situavam-se em média nos 5,42%.

A Escola é frequentada por um número significativo de alunos oriundos de classes desfavorecidas do ponto de vista económico e social, constatando-se que, devido às carências económicas existentes, é cada vez mais apreciável o número de alunos a beneficiar de apoio sócio educativo. Do mesmo modo, é cada vez mais frequente a situação de alunos que, apesar do subsídio atribuído, se deslocam para a escola em jejum, pelo que o Agrupamento aderiu ao Programa Escolar de Reforço Alimentar de modo a poder ampliar o número de alunos abrangidos por um suplemento alimentar.

Atendendo ao meio envolvente, e a casos de famílias desestruturadas, são mantidas parcerias assaz importantes, nomeadamente com a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), com a Equipa Multidisciplinar de Apoio ao Tribunal, com os serviços de psicologia e a equipa da saúde escolar que, entre outras, ajudam a encontrar soluções para os inúmeros casos que surgem.

Não obstante a frequência do ensino pré-escolar estar muito próxima da totalidade das crianças dessa faixa etária e de no primeiro ciclo essa adesão ser total, o investimento no ensino secundário ainda não é totalmente aceite como uma mais-valia.

Com a entrada em vigor da Lei nº 85/2009 de 27 de agosto, que estabelece o novo regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens, surgem algumas situações de abandono escolar precoce. Uma significativa percentagem de alunos que concluía o terceiro ciclo abandonava os estudos. A partir daí, os fracos rendimentos da maioria das famílias e a escassez de empregos qualificados eram fatores decisivos para a entrada no mercado de trabalho.

Continua a verificar-se que um número considerável de alunos não pretende prosseguir os estudos, pelo que se vê necessário reforçar o empenho e dedicação no combate ao abandono escolar precoce, apresentando uma diversidade de percursos escolares.

A educação e o ensino são assegurados por 177 docentes, maioritariamente dos Quadro de Agrupamento e Quadro de Zona Pedagógica, com uma experiência profissional significativa (89,8% lecionam há 10 ou mais anos e por 58 não docentes, dos quais apenas 25,9% têm 10 ou mais anos de serviço).

O constrangimento que advém do facto do número de assistentes operacionais ser insuficiente é colmatado pela contratação de funcionários em regime de Programa Ocupacional e utentes do Rendimento Social de Inserção. No entanto, a colocação anual e a falta de formação específica dificulta a sua inserção e acarreta mais trabalho para os funcionários do quadro. Registe-se o facto de parte dos funcionários pertencerem ao meio geográfico do agrupamento e assim poderem contribuir para uma maior eficácia no relacionamento com os alunos e com as respetivas famílias.

Existe um claro sentido de coesão promovido pela liderança, o que contribui para que os diversos atores escolares partilhem os valores e as prioridades estabelecidos e se empenhem na sua efetiva concretização. A liderança assenta na partilha de responsabilidades, reconhecendo o contributo de todos, com efeitos positivos na boa

articulação entre os diferentes órgãos, estruturas e serviços do Agrupamento, verificando-se igualmente uma gestão racional e eficiente dos recursos materiais e humanos, orientada pelos princípios da equidade e da transparência.

## **2. – O Projeto Educativo**

O projeto educativo deverá ser, genericamente, um documento onde, de forma clara, se abordem os objetivos gerais que orientam a ação educativa de uma escola ou agrupamento de escolas, a sua visão e missão. Em suma, deverá ser o planeamento institucional e estratégico da escola ou agrupamento, no âmbito da sua autonomia, sendo complementado pelo regulamento interno e pelo plano de atividades (anual e/ou plurianual). Este último, com um carácter operacional, constituirá a explicitação prática dos objetivos gerais definidos no projeto educativo e a planificação e programação das ações que concretizem as metas definidas.

O projeto do agrupamento em estudo assume que todas as linhas de ação estruturantes serão sempre norteadas pelo princípio da aposta na qualidade da prestação do serviço educativo, de forma a melhorar o sucesso educativo dos alunos, promover a imagem das escolas e jardins que o integram e a satisfação e realização profissional de todos quantos nele trabalham:

“Educar, integrar e formar para a cidadania todos os alunos dotando-os dos valores que caracterizam uma cidadania ativa, interventiva e crítica consciente do papel social do indivíduo” (PE-triénio 2013-2016).

A missão fulcral prende-se com a aproximação da realidade concreta da realidade desejável que se anseia para os alunos. Para tal, pretende-se que a escola faça a diferença no seio da sua comunidade educativa, envolvendo-a, minimizando o

distanciamento real existente relativamente aos meios privilegiados e favorecidos da sociedade.

O objetivo de todos os intervenientes deverá ser consonante: uma escola de todos – uma escola para todos; uma escola inclusiva, exigente, que fomente um clima de trabalho tranquilo, responsável e promotor de aprendizagens de forma apelativa, eficiente e eficaz.

Tendo por base a caracterização interna e externa do agrupamento e a recolha de informação dos diferentes domínios da atividade das escolas, definiram-se como principais áreas de intervenção do Projeto Educativo, o insucesso escolar, o abandono escolar, o comportamento e a disciplina e ainda a projeção do agrupamento.

O plano de intervenção assentará, assim, em práticas que apontem para a qualidade, a eficácia, o diálogo, a responsabilidade e a aceitação das diferenças no quotidiano da ação educativa, ao mesmo tempo que impulsionem os diferentes intervenientes da ação educativa para a formação integral, especialmente dos alunos, nos diferentes contextos escolares, familiares e sociais em que vivem. Promover a autoconfiança, fomentar o empreendedorismo e alargar a perspectiva de futuro são metas que se pretendem alcançar.

As inúmeras parcerias com outras instituições, sejam elas operadoras de educação e formação, sejam instituições públicas locais, sejam empregadores, contribuem para o sucesso da educação e, em particular, para o sucesso da formação qualificante.

A atividade industrial patente no concelho torna o contributo das empresas essencial para a garantia de sucesso da formação em contexto de trabalho, sendo indispensável uma boa articulação no sentido da criação de uma oferta formativa profissionalizante realista indo de encontro às necessidades locais.

Ao incutir que o papel da Educação assenta no fio condutor e principal alicerce do futuro de um povo, pretende-se que os objetivos da escola sejam respeitados, permitindo e promovendo a formação cultural e social dos alunos, de modo a que se potencie o espírito crítico, criador e inovador.

É importante que

promovam a preferência do “ ser ” ao “ ter “ e a qualidade à quantidade e ainda favoreçam, objetivamente, o enraizamento na cultura da comunidade, tendo em conta que o sistema educativo não deve estar alheio à realidade a que pertence, nem tão pouco, ser uniforme num país onde em cada região existe uma cultura própria (PE-triénio 2013-2016).

### **3. – Caracterização do Curso Vocacional**

Independentemente de se tratar do ensino básico ou do secundário, o objetivo destes cursos passa pela promoção do sucesso e o combate ao abandono escolar.

No entanto, enquanto no ensino básico se pretende essencialmente motivar grupos de alunos, desenvolvendo os seus conhecimentos e as suas capacidades, através de um ensino mais prático, e promover a continuidade dos seus estudos; no ensino secundário pretende-se ainda assegurar que esta oferta de ensino responda aos interesses vocacionais dos alunos que a frequentam, proporcionando-lhes uma saída profissional concreta.

Tanto num caso como noutro, existiu a preocupação de acautelar a permeabilidade entre as diferentes vias e, assim, no final de cada ciclo o aluno poderá optar por prosseguir os estudos em qualquer uma das vias existentes, nomeadamente no ensino superior.

Os cursos vocacionais podem ter duração diversa, consoante se tratem de cursos do 2.º ciclo do ensino básico, um ano escolar, do 3.º ciclo do ensino básico, um ou dois



anos escolares, ou do ensino secundário, dois anos escolares. Apresentam uma estrutura curricular organizada em módulos, não havendo lugar à retenção no final do primeiro ano do curso para alunos que frequentem cursos de dois anos, devendo a escola estabelecer um plano de recuperação que permita aos alunos realizar os módulos em falta durante o segundo ano do curso.

O curso em análise, com uma estrutura curricular organizada por módulos de formação e duração total de dois anos, contempla as áreas vocacionais de Materiais (madeiras, cerâmica, cortiça e outros); Têxtil, Vestuário, Calçado e Couro; e ainda Comércio.

Esta seleção resulta do facto de no concelho existir uma forte aposta industrial na área têxtil, em Felgueiras (concelho vizinho) no calçado, sendo a área comercial transversal ao concelho e suas vizinhanças. Assim, ficam asseguradas, por um lado, as relações com a realidade empresarial envolvente e, por outro, as respostas formativas adequadas aos alunos.

O plano de estudos inclui uma componente de formação geral (englobando as disciplinas de Português, Matemática, Inglês e Educação Física), uma componente de formação complementar (contemplando as disciplinas de História, Geografia, Ciências Naturais e Físico-Química) e a componente vocacional, que integra as três áreas referidas e a prática simulada.

As disciplinas da componente de formação geral devem ter como referência os programas das correspondentes disciplinas das componentes do currículo do ensino básico geral. Já as disciplinas da componente complementar e da componente vocacional têm um currículo flexível, definindo a escola cada um dos programas das diversas disciplinas e a distribuição dos tempos a atribuir a cada uma destas.

A prática simulada, realizada preferencialmente em empresas que desenvolvam as atividades vocacionais ministradas, deverá ocorrer no final da lecionação e destina-se a uma demonstração da atividade prática, devendo contemplar uma distribuição horária equitativa pelas três atividades vocacionais.

Considera-se que o aluno termina o 3.º ciclo desde que tenha concluído com aproveitamento 70 % dos módulos do conjunto das disciplinas das componentes geral e complementar e 100 % dos módulos da componente vocacional e da prática simulada, podendo, de seguida, prosseguir estudos no ensino vocacional de nível secundário.

Contudo, se o aluno tiver concluído com aproveitamento todos os módulos do curso, bem como a prática simulada, poderá ingressar no ensino profissional de nível secundário ou frequentar o ensino regular desde que obtenha aproveitamento nas provas finais nacionais de 9.º ano.

A turma do primeiro ano do curso em estudo, correspondente ao início do terceiro ciclo, é constituída por vinte e seis alunos, com idades compreendidas entre os catorze e os dezassete anos, sendo apenas oito os elementos do sexo feminino. Este leque de alunos compreende uma aluna que nunca compareceu às aulas, um aluno que abandonou a escola no decurso do ano letivo e ainda três com necessidades educativas especiais.

São jovens que acumulam entre duas a quatro retenções, sem grandes ambições profissionais e, como tal, evidenciam falta de atenção e concentração nas atividades letivas; ausência de hábitos e métodos de estudo; pouca autonomia e uma participação oral na aula, de uma forma geral, desorganizada e algo descontextualizada, agravada pelas dificuldades no cumprimento de regras de saber ser e saber estar.

Um grande número não tem interesse pela escola nem pelo ensino, encontrando-se a frequentar apenas pela obrigatoriedade da escolaridade e com a ambição de, assim

que possível, abandonar os estudos. Este desinteresse generalizado leva-os a adotar posturas de desafio constante à autoridade docente e tentativas de boicote às atividades.

No entanto, ressalve-se que se constatou a existência de elementos com capacidades e competências para integrar o ensino regular e que apenas optaram por este percurso por considerarem que seria mais fácil concluir os seus estudos e porque se identificam com um ensino de carácter mais prático, ambicionando a entrada no mercado de trabalho. Não conseguem vislumbrar os aspetos positivos que a instrução lhes pode oferecer, nem veem vantagens em permanecer na escola. São facilmente influenciáveis e, não raras vezes, deixam-se envolver pelo ambiente que os rodeia e acabam por ser coniventes com os demais colegas de turma.

Os progenitores, na maioria, possuem como habilitações literárias o primeiro ou segundo ciclos e atividades profissionais relacionadas com a construção civil, a indústria e os serviços, com apenas seis elementos em situação de desemprego.

O contexto familiar, em alguns casos, é complicado, com situações de negligência e violência doméstica, muitas vezes perpetrada pelos próprios alunos.

Face a este quadro, quatro alunos foram sinalizados para serem acompanhados pela CPCJ, pelo quadro familiar que apresentam, e cinco foram indicados para usufruírem de acompanhamento por parte do serviço de psicologia escolar, não esquecendo o apoio psicológico que alguns alunos recebem por parte dos serviços locais.

Foram detetadas algumas situações de furto e de consumo de substâncias ilícitas, tendo existido algumas tentativas de institucionalização de um ou outro aluno pelo facto de, mais do que uma ameaça para eles, constituírem uma ameaça para a família no geral.

Ao longo do ano, foram inúmeras as sanções de natureza disciplinar aplicadas, algumas delas tendo dado origem a procedimentos que culminaram na suspensão de alguns alunos, os quais, como consequência, ficaram impedidos de realizar a prática simulada, que, neste agrupamento, se desenvolve nas empresas com as quais foram estabelecidas parcerias.

## **V – ANÁLISE CRÍTICA**

Após toda a pesquisa bibliográfica efetuada no sentido de conhecer diferentes contributos sobre os temas que sustentam a fundamentação teórica do estudo e depois de se ter especificado a contextualização da situação em análise é chegada a altura de, face à vivência experienciada, proceder a uma reflexão crítica sobre a questão problema e os diferentes fatores que lhe estão intimamente relacionados.

### **1. – A natureza dos cursos vocacionais**

Se analisarmos a questão numa perspectiva global, a opinião geral é que os cursos vocacionais constituem uma resposta manifestamente adequada face aos alunos que os frequentam, uma vez que cumprem o papel para o qual foram criados – reduzir as taxas de abandono escolar.

O ensino vocacional básico adequa-se ao perfil dos alunos inadaptados ao ensino regular, constituindo um novo rumo de formação (inclusão educativa), sendo a vertente prática com ligação às empresas motivadora para os alunos.

No entanto, pode considerar-se este encaminhamento muito precoce, principalmente quando se consideram alunos de 12 ou 13 anos que, não possuindo a atitude, a disciplina e maturidade adequadas à escola, dificilmente a terão face às empresas que os acolherão.

Assim, atendendo às características do público-alvo a que estes cursos se destinam, seria peremptório, que, na constituição das turmas, esses fatores fossem levados em consideração, nomeadamente no que se refere à dimensão da turma – que se considera excessiva – e também à heterogeneidade dos alunos em termos da sua preparação anterior.

Parece justificar-se que a dimensão média das turmas nestes cursos seja inferior à dimensão média das turmas do ensino regular, atendendo ao facto de se tratar de alunos com dificuldades a vários níveis, de se juntarem alunos com origens escolares diversificadas e, portanto, preparações anteriores diversas, e de se pretender um ensino mais prático.

Deste modo, e atendendo à motivação dos alunos, talvez fosse de considerar um tempo de estágio mais alargado, distribuído ao longo do ano letivo, dividindo as horas de prática simulada pelos 2º e 3º períodos, em vez de apenas no final da lecionação das matérias.

Tendo por base o Relatório de Avaliação Externa da Experiência Piloto dos Cursos Vocacionais, na perspectiva dos interesses e das necessidades dos alunos, os professores consideram que a matriz curricular é adequada, no entanto, é opinião da maioria que, após o curso vocacional, os alunos do ensino básico não estão capazes de prosseguir estudos.

Apesar de contemplado na legislação, se a meio ou no final do curso o aluno concluir que esse não é o seu caminho e quiser regressar ao ensino regular terá sérias dificuldades em conseguir fazê-lo, uma vez que os programas, ao serem definidos a nível de escola, perdem conteúdo, impedindo esse retorno de forma natural.

Pelas mesmas razões, quando legalmente se prevê a permeabilidade entre as diferentes vias, desde que os alunos obtenham aprovação nas provas finais de ciclo, não existe uma devida preparação ao longo do curso para a realização dessas provas.

Apesar dos docentes considerarem a matriz curricular adequada, os alunos consideram que a carga horária deveria ser diminuída, incidindo mais na parte prática em detrimento da teoria, devendo os horários contemplar a componente geral e complementar no período da manhã e a componente vocacional no período da tarde.

Outro dos constrangimentos apontados prende-se com a seleção dos candidatos ao curso. A orientação vocacional realizada pelo psicólogo escolar que deveria preceder o ingresso nos cursos vocacionais não é realizada na maioria dos casos, pelo que carece de fundamentação a escolha desta via como sendo a que mais se adequa às necessidades de formação dos alunos.

Estes cursos não deveriam estar apenas orientados para alunos com retenções e com dificuldades com o percurso regular, mas sim para todos os alunos que verdadeiramente tenham apetência para este tipo de ensino, levando em linha de conta os seus interesses vocacionais e não apenas os que predominam na região.

### **2. – O enquadramento normativo**

O alargamento da escolaridade obrigatória até aos dezoito anos surge após ter sido generalizada a oferta de cursos profissionais nas escolas públicas e, com vista a melhorar o sucesso escolar e as condições de concretização da escolaridade básica de nove anos, a generalização dos currículos alternativos e dos cursos de educação e formação (CEF).

Contudo, na sequência da grave crise que atingiu os países da zona Euro, começam a surgir problemas de financiamento, forçando o país a submeter-se a um conjunto de compromissos no sentido de diminuir a despesa pública. Esses compromissos alcançam também a área da educação, destacando-se, por um lado, a redução da despesa em centenas de milhões de euros (com a criação de agrupamentos escolares e a redução da necessidade de contratação de recursos humanos), mas prosseguindo a ação no combate à baixa escolaridade e ao abandono escolar precoce, melhorando a qualidade do ensino secundário e do ensino e formação profissional.

Com o Decreto-Lei nº139/2012 de 5 de julho, surgem pela primeira vez os cursos vocacionais como uma das ofertas formativas no ensino básico, e de igual modo no secundário, sem que tal interferisse com a existência de outras ofertas específicas devidamente autorizadas, nomeadamente as já existentes. Mas seria apenas a 26 de setembro, com a Portaria nº 292-A/2012, que a experiência piloto ganharia forma com a regulamentação dos termos e condições para o seu funcionamento.

Esta oferta, em particular, aparece como uma medida de promoção do sucesso escolar e da redução do abandono escolar precoce, permitindo aos alunos optar por uma vertente de ensino mais prática com a possibilidade de recuperarem o tempo e investimento realizados em anos anteriores. Desta forma, mantendo-se a mesma carga horária total, estes cursos oferecem uma maior concentração e intensidade de estudos num menor período de tempo.

Os cursos vocacionais, orientados para a formação inicial dos alunos incluídos nesta oferta formativa, privilegiam tanto a aquisição de conhecimentos em disciplinas estruturantes, como o primeiro contacto com diferentes atividades vocacionais, permitindo igualmente o prosseguimento de estudos no ensino secundário.

Os destinatários são alunos, a partir dos 13 anos de idade, que evidenciem constrangimentos com os estudos do ensino geral, particularmente os que tiverem duas retenções no mesmo ciclo ou pelo menos três em ciclos diferentes na totalidade do seu percurso escolar.

O seu encaminhamento será efetuado após um processo de avaliação vocacional, a desenvolver pelos psicólogos escolares, que levará em consideração a idade, os interesses, as aptidões e as características dos alunos e que influenciará a organização do curso, nomeadamente a sua duração e a escolha das atividades vocacionais.



O objetivo primordial visa complementar a resposta a necessidades fundamentais dos alunos e assegurar a inclusão de todos no percurso escolar, garantindo uma igualdade efetiva de oportunidades e proporcionando alternativas adequadas que os preparem para a vida e para os desafios do mercado de trabalho.

Pretende-se que ocorra uma articulação entre as expectativas dos discentes, o Projeto Educativo das escolas e as características do tecido económico-social onde estas estão inseridas. Para tal, é necessário que se estabeleçam parcerias, envolvendo empresas e entidades sediadas na área geográfica da escola, tanto ao nível da oferta de momentos de prática simulada adequada à idade dos alunos, como também, se possível, na contribuição para a lecionação de módulos da componente vocacional.

Com esta medida, sensibilizam-se os jovens para a realidade empresarial que os rodeia e estimula-se a responsabilidade social das empresas ao se estreitarem os ambientes empresarial e escolar.

O financiamento das turmas destes cursos é assegurado por meio de um contrato celebrado entre as escolas e as respetivas direções regionais de educação, não beneficiando de qualquer comparticipação do Fundo Social Europeu.

O Despacho nº 4653/2013, de 3 de abril, viria a assegurar a continuidade desta experiência-piloto de uma forma mais alargada, permitindo que qualquer escola interessada nesta oferta formativa a possa vir a disponibilizar, garantindo uma maior sustentabilidade futura à sua concretização.

No seguimento do exposto, impõe-se a seguinte questão: Não serviriam os cursos CEF o mesmo propósito? À exceção do encaminhamento ligeiramente mais tardio, os objetivos são similares e o público-alvo tem as mesmas características. Contudo, o que se verifica é que, contrariamente ao que a legislação faz transparecer, uma das medidas implementadas pelo novo governo, instituído em 2011, passou pela

diminuição da autonomia das escolas na definição das suas ofertas formativas recebendo estas, inclusive, “orientações para abandonar os cursos de educação e formação e para adotar esta nova modalidade” (Rodrigues *et. al.*, 2015, p. 84).

A 23 de agosto é publicada a Portaria nº 276/2013, com o objetivo de proceder à criação da oferta de cursos vocacionais no ensino secundário, estabelecendo os termos e as condições para o funcionamento de uma experiência-piloto em várias escolas do país em estreita articulação com as empresas, experiência essa que viria ser alargada às restantes escolas através do Despacho n.º 5945/2014, de 7 de maio. Aí se diz:

Pretende-se, experimentalmente, assegurar a criação de uma oferta de ensino secundário coordenada com empresas que procure dar resposta a necessidades relevantes destas e do desenvolvimento económico do país, nomeadamente de cariz regional, bem como responder ao interesse dos jovens que, no final da escolaridade obrigatória, pretendam ter uma saída profissional concreta, sem que tal prejudique a possibilidade de prosseguirem estudos de nível superior.

Estes cursos deverão concretizar a ligação entre a escola e empresas que necessitem de uma resposta concreta em termos de recursos humanos futuros com uma determinada qualificação específica e, como tal, desenvolver conhecimentos e capacidades de natureza técnica, prática e profissional que permitam uma melhor integração no mercado de trabalho.

As turmas objeto da experiência-piloto a funcionar em escolas públicas serão financiadas de acordo com as regras de financiamento aplicáveis às restantes modalidades formativas do ensino secundário, sendo importante que a oferta de ensino secundário vocacional se distinga da oferta do ensino secundário profissional, diversificando assim a resposta educativa.

A Portaria 341/2015, de 9 de outubro cria e regulamenta as normas de organização, funcionamento, avaliação e certificação da oferta formativa de cursos vocacionais de nível básico e de nível secundário nas escolas públicas e privadas sob tutela do Ministério de Educação e Ciência, sem no entanto introduzir alterações de monta ao que anteriormente foi publicado.

Saliente-se a referência do papel das autarquias, enquanto agentes privilegiados de ligação entre as escolas e os parceiros empresariais e outros ministérios, as quais, sempre que se justifique, deverão ser envolvidas no diagnóstico e levantamento de necessidades de formação nas suas zonas de abrangência. Deverá, também, existir uma coordenação das escolas, a nível regional, no desenvolvimento dos cursos vocacionais, para que se assegure uma rede de oferta equilibrada.

Refira-se ainda a salvaguarda de, sempre que detetadas possíveis situações de alunos em risco de abandono e com perfil adequado, garantir em cada concelho pelo menos uma escola que inclua essa oferta formativa.

Em jeito de conclusão depreende-se que o quadro normativo que sustenta este percurso alternativo de ensino é parco e omissivo. O currículo está definido, no entanto, os conteúdos a abordar, em cada área disciplinar, ficam ao critério de cada escola, contrariamente ao que acontece nos cursos CEF, em que os temas estão regulamentados.

A componente complementar deveria articular com a componente vocacional, mas o que se verifica é que, de um modo geral, os conteúdos são abordados de forma autónoma e essa área complementar é a mesma, independentemente da área do curso.

Nesta oferta, apenas está implícita a lecionação dos conteúdos do terceiro ciclo, se bem que, atendendo à carga horária atribuída se tenha de proceder a uma seleção dos mesmos e aqui, neste processo de seleção, favorece-se uma diferenciação do mesmo curso quando ministrado em diferentes escolas.

Do mesmo modo, está subjacente também que a prática simulada da atividade vocacional consista numa demonstração da atividade prática cingindo-se apenas à mera observação e não a uma execução efetiva das ações inerentes às diferentes áreas.

Citando Paulo Guinote, no seu blogue internáutico *O Meu Quintal*,

como todas as experiências-piloto numa dúzia de escolas que se pretendem generalizar a todo o sistema de ensino a partir de uma auto-avaliação de excelente, o ensino vocacional é algo que se tentou impor do topo para a base, sem o devido planeamento ou harmonização do seu funcionamento com o contexto educativo envolvente.

Recentemente, o XXI governo constitucional, que tomou posse a 26 de novembro de 2015, por considerar que os alunos são desviados muito cedo para um percurso alternativo, pondera terminar com o ensino vocacional, voltando o ensino básico a ser integrado, global e comum a todas as crianças.

### 3. – O papel da escola

A escola, com o objetivo de assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e de prevenir a exclusão, deverá proporcionar aos alunos formas de prevenir o insucesso e o abandono escolar e, no âmbito do seu projeto educativo, conceber, propor e gerir medidas específicas de diversificação da oferta curricular, designadamente projetos de cursos vocacionais.

Assim, se forem identificados alunos em situação de risco iminente de abandono escolar, e que pretendam reorientar o seu percurso escolar para uma oferta educativa de carácter mais prático, deverá proceder-se ao seu encaminhamento para um curso vocacional, após parecer da equipa pedagógica ou do conselho de turma e concordância e comprometimento por parte do respetivo encarregado de educação.

Atendendo à legislação, esse encaminhamento resultaria de um processo de avaliação vocacional desenvolvido pelos psicólogos escolares, criando-se um novo paradoxo – a insuficiência destes e de outros especialistas como mediadores ou assistentes sociais. Quando se verifica que em grande parte das escolas não existem psicólogos ou apenas existem a tempo parcial fica desvirtuada a verdadeira seleção vocacional dos jovens, bem como o acompanhamento que deveria ser facultado ao longo do ano. Mesmo quando um agrupamento usufrui de serviços de psicologia estes são manifestamente insuficientes, com um psicólogo a estar responsável pelos alunos de todas as escolas que o constituem, dividindo o seu tempo de permanência por cada uma delas.

Verifica-se, então, que o que realmente sucede, na maioria dos casos, é que as escolas, pressionadas com os *rankings* e a obtenção de bons resultados, encaram o ensino vocacional como um meio para *arrumar* alunos problemáticos, *limpando* as turmas regulares e respetivas pautas.

Nesse contexto surge o objetivo quase forçado de que esses alunos alcancem o sucesso educativo, criando-se critérios de avaliação que sobrevalorizam as atitudes e os valores e arrançando subterfúgios para que, tentativa após tentativa, os alunos concluam os módulos. E assim sim, as taxas de sucesso destes cursos são bastante apreciáveis, mas trata-se de um sucesso irreal e ilusório.

Neste ponto fica bem patente a ambiguidade da organização. Como afirma Lima (1998, p. 74) e foi já referido no enquadramento teórico “As acções dos decisores educativos são baseadas numa série de pressupostos que são muitas vezes diferentes dos pressupostos, opiniões e teorias segundo as quais as escolas operam actualmente”.

A tutela apresenta o facto de se verificar uma adesão bastante significativa por parte dos estabelecimentos de ensino a esta oferta educativa como uma evidência de

sucesso, omitindo propositadamente que estas candidaturas resultam muitas vezes da pressão sentida pelos órgãos de gestão aquando da avaliação externa, na qual é tida em consideração a diversidade da oferta educativa do agrupamento.

Sob a bandeira da autonomia alega-se que as escolas tomam estas opções, não divulgando que sem as candidaturas a estes cursos se veriam sem alternativas para oferecer aos alunos.

Outro dos constrangimentos que a escola enfrenta prende-se com a prática simulada que deveria funcionar como estágios em empresas. Deste modo, a faceta dual que os cursos apresentam necessitaria de um forte tecido empresarial associado à região, o que não é o caso da maioria dos concelhos do nosso país. Assim sendo, torna-se difícil, para a maioria das escolas, manter empresas como parceiras e assegurar a formação técnica por parte delas, como recomenda a legislação.

No concelho onde incide a problemática em estudo, e com muito comprometimento por parte da escola, conseguiu garantir-se entidades de acolhimento para todos os alunos numa das áreas vocacionais, sem, no entanto ter existido um contributo efetivo na lecionação de módulos da componente vocacional, como era expectável de acordo com a Portaria 292-A/2012 de 26 de setembro.

Contudo, outras realidades atestam que a prática simulada é maioritariamente feita nas escolas, ou em entidades que pouco ou nada têm em comum com as áreas vocacionais do curso, nunca chegando a cumprir o papel de estágio profissionalizante e primeiro contacto com o mundo do trabalho.

No relatório de avaliação externa, as direções das escolas apontam ter sentido maior dificuldade em encontrar empresas para efeitos de acolhimento dos alunos para realização da componente vocacional na empresa, bem como dificuldades de transporte dos alunos para os locais de estágio.

De igual modo, referem os alunos, um dos aspetos negativos foi não ter existido estágios em diferentes locais, constatando-se que a premissa de que a prática simulada fosse dividida pelas três áreas vocacionais não se verifica. Da interpretação dos dados conclui-se também que, entre os alunos dos cursos do ensino básico, as atividades práticas, em alguns casos, parecem não ter envolvido empresas e terem sido realizadas apenas na escola.

Adquire também alguma expressão, por parte dos órgãos de gestão, o argumento da falta de preparação e motivação dos professores e ainda as dificuldades sentidas em conseguir garantir o número mínimo de alunos para poder abrir o curso, defendendo que seria preferível a possibilidade de poder abrir o curso com um número mais reduzido de alunos e, posteriormente, ir integrando mais à medida que estes fossem surgindo.

Isto mostra que o modelo burocrático, que salienta o funcionamento da escola em função dos padrões normativos, é contraposto pelo fator humano, que desempenha aqui um papel de análise e interpretação que nem sempre se coaduna com o centralismo normativo, verificando-se um desfazamento com o que realmente acontece.

No entanto, considero que um dos papéis da gestão deveria passar por uma seleção dos elementos que integrem as equipas educativas que tantas horas lidam com este tipo de alunos. Infelizmente nem todo o professor apresenta um perfil que se coadune com a realidade que se vai enfrentar e por essa razão deveria ser dada primazia a quem, no terreno, tem uma experiência mais diversificada.

Entretanto seriam desenvolvidas ações de formação neste âmbito para que muito em breve pudesse existir rotatividade de forma a todos poderem opinar sobre o tema com conhecimento de causa, contribuindo significativamente para a melhoria das práticas a implementar.

### **4. – O envolvimento dos professores**

O professor tem um papel muito importante em todo este processo. Espera-se dele que transmita conhecimentos, criando situações de aprendizagem efetiva e que simultaneamente estimule os interesses dos alunos, utilizando metodologias que se adaptem ao grupo de alunos, adequando os tempos e os espaços à natureza das atividades de aprendizagem e disponibilizando materiais didáticos de qualidade.

Contudo, e citando Perrenoud (1995, p. 15), “há alunos que não aprendem porque exercem o seu ofício não se sabe como, ou que não aprendem por outras razões. Alguns não querem aprender e contentam-se em executar manualmente as tarefas do ofício, enquanto a cabeça está ausente”, criando um vazio e uma desmotivação no professor que sente, dessa forma, que o seu trabalho não é valorizado.

Ora, nestes cursos, a maioria dos alunos não quer aprender, atrever-me-ia mesmo a afirmar que resistem a aprender e não veem qualquer vantagem na aprendizagem. Aliado a este facto, em alguns deles, a falta de valores como o respeito e a cortesia, torna todo o processo de ensino, um martírio para o professor.

Este fator sai reforçado quando se atenta aos resultados publicados no referido relatório de avaliação externa, onde todos os intervenientes são unânimes em referir que, no que concerne ao funcionamento dos cursos, a principal dificuldade residiu nos problemas de disciplina, adquirindo ainda relevo a falta de motivação e empenho dos alunos, bem como a assiduidade dos mesmos.

Algumas salas de aula transformam-se em autênticos campos de batalha em que se distinguem dois lados distintos. O professor não consegue ficar imune às observações que lhe são dirigidas (em diversos tons de desafio ou insulto), aos sons de enfado ou desdém ou aos gestos da mais rude indelicadeza e sofre, acabando, muitas vezes, por desenvolver uma ansiedade que se agrava sempre que se aproxima uma nova aula.



Como refere Estêvão (2004, p. 58) “a compreensão da escola como organização complexa, plural, multidiscursiva coloca aos professores desafios que nenhuma formação, inicial ou continuada, pode olvidar”. Contudo, o professor não foi preparado para esta realidade; a sua formação, científica e pedagógica, está desatualizada e não consegue fazer face a esta problemática. Quando cumulativamente se acresce a pressão que sentem para que os alunos tenham sucesso, quando percecionam que toda a responsabilidade pelo insucesso recai sobre eles e que isso os obriga a uma sobrecarga de trabalho para que, a todo o custo, as estatísticas sejam favoráveis à implementação desta oferta formativa, baixam os braços e *alinham* com o sistema.

Por um lado as escolas são constituídas por diferentes grupos de interesses – órgãos de gestão, professores, alunos, família e comunidade em geral – todos com as suas opiniões e expectativas quanto ao funcionamento destes percursos e, para que os interesses gerais sejam alcançados, é necessário estabelecer alianças entre os diferentes atores (faceta política da organização).

É o que acontece quando, prevalecendo o objetivo de se alcançarem taxas de sucesso satisfatórias, existe um certo descomprometimento com a dimensão científica e técnica, não havendo um controlo rigoroso por parte das direções escolares no que concerne ao modo como decorrem as atividades letivas e às estratégias de ensino implementadas.

Também para assegurar esse mesmo objetivo são muitas vezes estabelecidas alianças entre professor e aluno de modo a que, em troca de resultados escolares, os alunos adotem comportamentos que permitam o normal desenrolar das aulas, numa espécie de recompensa.

No entanto não é apenas nas alianças em que o professor é parte ativa que esta faceta é visível. Para garantir a diminuição das taxas de abandono, e considerando que

grande parte dos alunos envolvidos provém de meios socioeconómicos desfavorecidos, existem por vezes negociações entre os órgãos de gestão e as famílias no sentido de apenas estar avalizada a alimentação na cantina escolar desde que haja uma mobilização dos encarregados de educação no sentido de incentivarem a comparência dos seus educandos na escola.

Já para que se consigam estabelecer parcerias com as empresas locais, e atendendo a que não é do seu interesse ter alunos à sua responsabilidade que sejam meros observadores das atividades práticas que nelas se desenrolam, é muitas vezes necessário “fechar os olhos” ao facto de, contrariamente ao que está legalmente estipulado, os alunos exercerem efetivamente tarefas como um operário comum mesmo que não remunerados.

Por outro lado, conforme Cohen & March afirmaram, por vezes os indivíduos e as organizações precisam de atuar antes de pensar e assim sendo, como os objetivos são muitas vezes definidos *a posteriori*, cada interveniente pode reclamar as metas que deseja de acordo com o que percebe, com as suas prioridades e intenções (faceta ambígua da organização).

Um exemplo prático desta realidade foi o que se verificou na escola em questão, na qual, face ao elevado número de ocorrências de natureza disciplinar, se decidiu que, como estratégia de intervenção, a prática simulada fosse apenas facultada aos alunos que, a partir de determinada data, não fossem alvo de um determinado número mínimo de participações de ocorrência.

Ou ainda a decisão de antecipar a referida prática para tentar que os alunos regressassem com mais empenho e mais hábitos de trabalho após o contacto com o mercado de trabalho e que se veio a verificar uma medida gorada.

O professor é então apenas mais um ator que se move dentro dos meandros que envolvem esta oferta formativa e que, como tal, age em consonância com o que lhe parece razoável.

Se o objetivo é que os alunos transitem de ano, se esse fim está ao nosso alcance, então que transitem! Se a atribuição da classificação mínima evitará a bateria de instrumentos necessários na elaboração de estratégias de recuperação ou exames modulares no final do ano, então atribui-se a classificação mínima e vivemos indolentemente sem mais um assunto que nos incomoda! Se as faltas que os meninos têm, pelas mais diversas razões, pressupõe, por parte do professor, a elaboração de medidas de recuperação e integração, sobrecarregando ainda mais o professor, as faltas ficam por marcar! Acaba por reinar uma espécie de anarquia, pura demagogia para fazer estatística cosmética, desacreditando o que já praticamente nenhuma valima leva a sério.

Passam a ser professores “que não formam, porque também eles exercem o seu ofício não se sabe como (...) e contentam-se em cumprir as praxes do ofício, enquanto a cabeça também está ausente” (Perrenoud, 1995, p. 15).

Como é referido na abordagem ao modelo político, quando as partes divergentes, neste caso concreto direção e professores, entram em conflito não existindo consenso, as decisões traduzem sempre as posições dos grupos dominantes ou então a ordem legal vigente.

Ser professor destes alunos em particular pressupõe um equilíbrio precário entre o exercício da autoridade e a tolerância; implica necessariamente conseguir transmitir uma autoridade racional (ou até mesmo carismática), em detrimento da tradicional; conseguir estabelecer um terreno comum de respeito em que cada um cumpre um papel, com os seus deveres e direitos.

Por mais desgaste que o professor sofra não deverá abdicar da sua qualidade de professor e da sua missão, transmitindo também valores de convivência civilizada.

Se o professor não consegue sempre mobilizar a atenção e as energias, se as actividades que propõe não são sempre tão significativas como desejaria, não é porque as crianças sejam apáticas e não se interessem por nada. É porque elas têm outros desafios, outros projectos que os mobilizam muito mais e lhes parecem bem mais significativos” (Perrenoud, 1995, p. 30).

Compete ao professor fazer perceber que esses interesses e desafios não têm que ser necessariamente opostos aos que o ensino pretende transmitir e procurar desenvolver estratégias que, dentro do possível, aliem os dois mundos.

Os alunos deverão ser constantemente envolvidos na construção do seu conhecimento, incentivados a participar de forma construtiva e reforçados positivamente pelo seu empenho e talvez assim nos possamos sentir minimamente realizados. A dificuldade reside em encontrar estratégias que lhes agradem e que, de igual modo, os façam participar nas atividades.

A falta de orientações a nível nacional e a falta de tempo são dois fatores invocados como constrangimento na criação de materiais no ensino básico, que se agrava pela falta de interesse manifestada pelos alunos por qualquer tipo de material de apoio, pelo que seria importante reforçar a criação de manuais adaptados. Também a compreensão de que existe uma carência no que concerne aos recursos materiais, nomeadamente as oficinas onde se poderá desenvolver a parte prática do curso, conduz a uma necessidade de financiamento para atividades e para materiais específicos das áreas vocacionais, o que não se verifica.

Assume também uma grande importância a percepção de que o professor é justo, daí que deverá assumir modos de atuação que permitam ao aluno reconhecer-lhe três

dimensões de justiça: o reconhecimento do mérito dos desempenhos, avaliando-os em conformidade; a igualdade no tratamento independentemente das *performances* escolares e o respeito pela dignidade da pessoa.

Considerando que a estes alunos lhes foi declinada a progressão no ensino por duas ou mais vezes, é lógico que a desilusão e a frustração surjam muitas vezes espelhadas em comportamentos e atitudes de revolta. Para que esses sentimentos não sejam exacerbados, o aluno tem de intuir que o professor o avalia com base no trabalho desenvolvido e na qualidade com que o é, sem ser afetado por estereótipos que possam ter sido gerados aquando das reuniões de preparação do ano letivo ou tendo por base opiniões e comentários de outros elementos.

O professor deve ser firme, punindo quando tal se justifica, mas simultaneamente elogiando quando o aluno é merecedor, distanciando-se das atitudes menos positivas. A coerência com que o professor gere os seus modos de atuação permitirá ao aluno rever nos outros um procedimento idêntico para situações similares, contribuindo para uma consciencialização da inexistência de privilégios e/ou discriminações e para o apaziguamento de possíveis sensações de injustiça.

No entanto, uma vez que a escola pode ser entendida como uma “pluridade de mundos (e de imagens)” (Estêvão, 2004, p. 54), existem várias lógicas de justificação, “obrigando também os professores e os outros actores educativos a saberem agir em vários mundos” (*ibid.*, p. 55) e a construir a sua própria legitimidade, adaptando-a aos respetivos quadros de referência.

Ora, não obstante o que foi descrito, o professor não se pode demarcar da existência de regras e regulamentos estabelecidos e que caracterizam a escola como uma organização burocrática, daí que a ação do professor tenha de ser consonante com o carácter legal das normas pré-estabelecidas não descurando a hierarquia da autoridade.

Por isso, alcançar o conceito de justiça na sua plenitude é um desafio, dada a complexidade de valores com que a educação atualmente se confronta.

### **5. – A formação ministrada**

Considere-se a formação como um processo organizado de educação que permite o enriquecimento de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades, conduzindo a uma melhoria de atitudes ou comportamentos, e, deste modo, a uma ampliação de qualificações técnicas ou profissionais.

Quando nos debruçamos sobre a natureza dos cursos vocacionais e o tipo de formação que é ministrada verifica-se que esta, apesar de específica, pois pressupõe um ensino direto e principalmente vocacionado para a posição futura do aluno no mercado de trabalho, tem um cunho muito forte ao nível da cidadania.

Ressalve-se que, neste caso em concreto, a formação obedece ao modelo escolarizado ou tecnicista e, por isso, contrariamente ao que se passa ao nível da formação profissional, acabará por lhe estar associada a existência ou não de êxito.

Pretende-se, essencialmente, que os alunos adquiram saberes e competências requeridas pelo mercado de trabalho, verificando-se, porém, uma separação entre esses mundos e assim sendo, a formação surge numa lógica acumulativa que enche os atores com mais competências, emergindo como um dever que em pouco contribui para a sua qualificação social.

Contudo, e apesar de a formação acarretar uma série de benefícios que fomentam a promoção cultural e social dos formandos, conduzindo à sua integração, não poderíamos deixar de referir também os seus efeitos potencialmente nefastos. Assim, sobre este tipo de formação pode recair o antigo estigma de que é um ensino discriminatório, quer social quer culturalmente, destinado às classes mais

desfavorecidas e a níveis etários pouco habilitados a efetuar este tipo de escolhas vocacionais.

Já para não falar do perigo de esta formação se tornar apenas num mecanismo de treino mais voltado para as necessidades técnicas e ideológicas, com as escolas a constituir locais onde os jovens formandos, sem terem oportunidade de mostrar verdadeiramente as suas capacidades, podem vir a ser considerados *a priori* incompetentes.

Ora, tal pode suscitar uma desigualdade gritante face às outras vias de ensino, pois cai-se na tentação de proporcionar a estes jovens uma formação mais restrita, fomentando-se uma espécie de controlo que visa disciplinar o trabalhador, “consolidando as relações de poder e de autoridade existentes assim como as divisões entre os que pensam e os que executam” (Estêvão, 2001, p. 201).

Verifica-se assim que a formação que é ministrada aos cursos vocacionais não concretiza a função de proporcionar a igualdade de oportunidades, existindo uma seleção com base no conhecimento e nas desigualdades, consistindo apenas na adaptação ao mercado de trabalho.

Por um lado, como já foi referido, e atendendo ao perfil da maioria dos jovens que integram estes cursos, é ao nível das atitudes e valores que recai o papel mais importante da formação que é dada, chegando mesmo a descurar-se a qualidade do ensino e das aprendizagens.

Por outro lado, a escola não tem de ser capaz de substituir o papel educativo da família e “transfigurar problemas sociais em problemas escolares é um dos dramas do nosso tempo” (Azevedo, 2011, p. 145). Aliás, a inexistência do papel educador da família acabará por se repercutir negativamente na missão educativa da escola.

Não se pode esperar que a missão educativa da família seja transferida para outras instâncias da sociedade. Como defende Azevedo (2011), a missão das escolas deverá passar pela instrução e pela promoção do desenvolvimento pessoal, complementando a educação que compete aos pais.

Em jeito de conclusão, e tal como já se afirmou, se neste tipo de oferta educativa se cede à tentação de esmorecer na qualidade do ensino e das aprendizagens em detrimento da transmissão de regras básicas de educação e de transmissão de valores, a escola acabará por não conseguir desempenhar a sua função educativa escolar, a qual deverá ocorrer em cooperação com as famílias, comprometendo a sua formação.

Quanto à formação vocacional que é ministrada, esta fica igualmente muito aquém do que seria desejável.

Após a abordagem teórico-prática, em contexto de sala de aula, dos diferentes conteúdos selecionados, refira-se a formação em contexto de trabalho, a qual, atendendo ao enquadramento normativo, se resume a uma observação do trabalho desenvolvido nas empresas parceiras.

Assim, também a formação profissional se reduz ao seu carácter tecnicista, em que o formando assume-se como um ser programável, que deverá estar apto, em termos técnicos, para a realidade que o espera.



## **VI – CONCLUSÕES**

Neste ponto do trabalho impõe-se que, de uma forma abreviada, se apresentem as conclusões deste relatório, na sequência da reflexão que foi desenvolvida e atendendo ao objeto de estudo previamente definido. Importa compreender que leitura se faz da questão que deu mote a esta pesquisa, efetuar um balanço de todas as premissas analisadas, bem como analisar os contributos, a nível pessoal e profissional, alcançados.

### **1. – Considerações finais**

Quando se pensa na escola de hoje é fácil constatar que, face à massificação que sofreu, apresenta algumas vulnerabilidades. A heterogeneidade dos alunos, provenientes de contextos culturais e sociais diversos, obrigou a escola a repensar novas formas de dar resposta às solicitações de um público tão diferenciado, de modo a assegurar que todos encontrem o seu lugar, beneficiando dos mesmos direitos.

A introdução dos cursos vocacionais veio contribuir para a imagem de que a escola se adaptou a esta nova realidade, encontrando meios para, por um lado combater o flagelo do abandono escolar, por outro garantir uma escolaridade mínima que se considere fundamental para que, munidos das aprendizagens essenciais, os jovens estejam aptos a enfrentar o mundo como cidadãos informados e responsáveis.

Contudo, se é verdade que estes percursos de ensino alternativos vieram proporcionar a integração de todos os alunos no sistema de ensino é necessário refletir se essa integração se traduz numa inclusão efetiva, daí a questão levantada no início deste trabalho.

Ora voltemos à formação que estes cursos facultam. Como já se viu, longe de ir ao encontro das características e das necessidades dos alunos, a formação recai na velha

tradição livresca da escola, mesmo que se certifique a existência de áreas vocacionais com prática simulada no final.

Os alunos, sem perfil para suportar o ensino regular comum, voltam a estar sujeitos a uma avaliação com base no seu maior ou menor êxito em adquirir saberes e competências, que lhes são transmitidas num aglomerado de informação que importa reter.

Porém, como a seleção não tem em consideração as verdadeiras características dos discentes, incluindo no mesmo curso alunos com variadas valências e motivações, até mesmo essa informação debitada é circunscrita, conduzindo ao “apontar de dedo” dos demais atores escolares que os consideram sem capacidades e pouco habilitados a adquiri-las.

Não abonará a seu favor o conjunto de atitudes e comportamentos adotados por um grande número destes alunos, que fazem muitas vezes imperar o receio nos seus congéneres.

Assim, longe de um sistema de ensino capaz de reconhecer a individualidade e as características intrínsecas de cada aluno e permitir o desenvolvimento pleno de todos e de cada um, tem-se um ensino discriminatório, quer social quer culturalmente, e que aposta numa formação baseada em mecanismos de treino e que pretende, através de uma espécie de controlo, disciplinar o aluno.

Portanto, a natureza destes cursos não promove uma formação efetiva e integral, nem uma verdadeira inclusão, passando antes por uma forma de mascarar a realidade, criando-nos a ilusória sensação de que servem o seu propósito.

A discriminação começa logo no momento da seleção. Os alunos são escolhidos com base nos seus parcos conhecimentos e não nas suas verdadeiras aptidões. As áreas vocacionais facultadas vão ao encontro das necessidades da região e não levam em

consideração os seus gostos pessoais, quase como se o seu futuro estivesse condicionado pelo local onde nasceram e pelas atividades que aí se desenvolvem.

É o verdadeiro ensino do “faz de conta”! O professor faz de conta que ensina, o aluno faz de conta que aprende e todos sorriem com o falso sentido de dever cumprido, erguendo a bandeira ilusória do sucesso educativo.

Os cursos vocacionais são a quimera dos tempos modernos, surgindo como a solução para os problemas sociais que pairam sobre os nossos jovens e lhes toldam o olhar para a importância da escola.

Ninguém acredita verdadeiramente neles, nem no valor da formação por eles transmitida, encarando-os mais como uma forma de manter os alunos na escola a todo o custo, do que como um percurso alternativo e válido de ensino. E como tal temos novamente o estigma da discriminação associado.

Não se pode ensinar e formar dignamente sem um investimento efetivo por parte de todos os envolvidos. Não basta legislar sem ter noção da realidade social que se pretende atingir, sem dotar as escolas de infra-estruturas e meios que possam servir o propósito em causa, tal como acontecia nos antigos cursos tecnológicos.

É necessário parar e repensar o caminho seguido, analisar e refletir sobre o melhor modo de proporcionar a estes jovens o melhor caminho para serem cidadãos aptos, responsáveis e dotados de sentido cívico, sem que se sintam desconsiderados face aos seus pares.

## **2. – Aprendizagens profissionais mais relevantes**

Enquanto professor por vezes é difícil destrinçar o funcionamento de uma escola do seu papel organizativo e administrativo. Não raras vezes, o professor é alheio a toda esta dinâmica e assim, ao clarificar os meandros dos diferentes modelos organizacionais

de escola, foi possível compreender as interações entre os vários atores e parceiros e como certas decisões são tomadas tendo em conta esses mesmos intervenientes.

São inúmeros os constrangimentos com que as estruturas de gestão se deparam, sobretudo de natureza política, e também o modo como são implementadas as normas em vigor depende muito do tipo de organização escolar e das lógicas e interesses diversos das pessoas que a constituem e o professor comum nem sempre é sensível a essa temática.

Do mesmo modo, a incursão pela história da educação em Portugal e do sistema educativo, se bem que à primeira vista possa ter parecido excessiva, permitiu percecionar as diferentes políticas educativas e estabelecer quadros comparativos entre o passado e o presente, contribuindo para um entendimento da evolução da Escola e de como o futuro da mesma se afigura.

O relato do meu percurso profissional promoveu a reflexão sobre diferentes momentos vivenciados o que, à luz de uma nova perspectiva, contribuiu igualmente para um desenvolvimento profissional e, consequentemente, pessoal.

### **3. – O contributo deste relatório**

O contributo deste relatório é manifestamente modesto, uma vez que, baseado em vivências experienciadas, apenas reproduz a opinião muito pessoal do observador.

Longe de se afirmar como um estudo vinculativo, pretende, contudo, face a toda a pesquisa bibliográfica, às observações efetuadas e também à troca de experiências entre docentes, alertar para esta problemática, esclarecendo quem com ela nunca lidou.

Se é certo que a legislação não é de todo concisa e objetiva, o modo como cada escola a interpreta e implementa influencia a opinião que se forma sobre esta alternativa formativa. O meio envolvente, as características dos alunos, as estruturas educativas de

suporte podem alterar significativamente o modo como se encara esta realidade e ajuizar de modo diferente a maior ou menor valência do ensino vocacional.

O importante é que da leitura deste relatório se tome consciência de uma realidade que, se não é generalizada, não se afasta muito do que se experiencia num leque alargado de escolas.

#### **4. – Projeção do conhecimento adquirido sobre a ação profissional**

O professor, para além de assumir um papel preponderante no processo educativo, é também um agente que contribui para a eficácia da escola como organização, pelo que é necessário que adquira uma postura dinâmica e reflexiva, procurando atualizar-se através de um processo contínuo de aprendizagem e de formação ao longo da vida.

Partindo desses princípios e munida de uma visão mais abrangente das dinâmicas de funcionamento da escola, tenciono doravante ter um papel mais crítico e fundamentado nas intervenções que possa vir a ter nas suas estruturas intermédias.

De igual modo, após a consciencialização da natureza dos cursos vocacionais e do que legalmente deles se espera, estarei mais sensível a esta questão, dedicando uma maior atenção às necessidades e dificuldades sentidas pelos alunos e adotando um sentido de comprometimento mais apurado para a sua formação integral, ciente, porém, da importância de desenvolver no interior da organização escolar práticas e dinâmicas que visem a melhoria da qualidade do serviço educativo prestado.

## **VII – LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES**

A primeira limitação deriva do facto de a amostra ser extremamente reduzida, atendendo a que o contacto com a problemática em questão se resume a duas experiências diretas e a uma que deriva de uma proximidade com quem diretamente lida com a gestão dos cursos vocacionais. Do mesmo modo, o facto de esta experiência ter sido implementada muito recentemente (2012) torna prematura uma conclusão definitiva e vinculativa sobre os resultados práticos que se podem obter.

Outra limitação resulta da óbvia dificuldade em conseguir um distanciamento das noções prévias e da experiência como docente de turmas destes cursos, podendo as análises e reflexões estarem afetadas de um certo grau de subjetividade, que não será necessariamente nefasto, pois por outro lado a familiaridade com a questão em estudo e com muitos dos seus atores e intervenientes facilitou a interpretação do papel que cada um realmente desempenha e do que seria desejável desempenhar, dos constrangimentos encontrados durante a concretização dos normativos emanados.

Por fim, destaca-se que o facto deste estudo se ter confinado a uma escola não permite a sua generalização, devendo por isso as conclusões ser consideradas como apenas uma interpretação possível.

Portanto, recomenda-se que esta reflexão seja considerada como um ponto de partida para uma primeira abordagem ao tema, contudo deverá aguardar-se por futuros estudos que possam complementar o efetuado, corroborando ou contrapondo, de forma fundamentada, o mesmo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvares, Maria e Calado, Alexandre (2015), “Insucesso e Abandono Escolar: Os Programas de Apoio” in Maria de Lurdes Rodrigues (org.). *40 anos de Políticas de Educação em Portugal. A Construção do Sistema Democrático de Ensino*. Coimbra: Edições Almedina, pp. 197-229
- Azevedo, Joaquim (2011), *Liberdade e Política Pública de Educação. Ensaio Sobre um Novo Compromisso Social pela Educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão
- Azevedo, Joaquim (2015), “Ensino Profissional em Portugal, 1998-2014: Viagem da Periferia para o Centro das Políticas Educativas” in Maria de Lurdes Rodrigues (org.). *40 anos de Políticas de Educação em Portugal. A Construção do Sistema Democrático de Ensino*. Coimbra: Edições Almedina, pp. 411-468
- Bolman, Lee G. & Deal, Terrence E. (1989), *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass
- Canário, Rui (1999), *Educação de Adultos: um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa
- Carvalho, Rómulo (1986), *História do Ensino em Portugal. Desde a Fundação da Nacionalidade até o Fim do Regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Chiavenato, Idalberto (1995), *Introdução à Teoria Geral da Administração*. Rio de Janeiro: Markon ed.
- Cohen, M. D. & March, J. G. (1974), *Leadership and Ambiguity. The American College President*. New York: MacGraw-Hill

- Cohen, M. D., March, J. G. & Olsen, J. P. (1972), A Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quarterly*, 17, pp. 24-37
- Coménio, Amós (1657), *Didáctica Magna – Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos* ('Didáctica Magna', trad., introd. e notas de Joaquim Ferreira Gomes). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Correia, Luís de Miranda (2013), *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um Guia para Educadores e Professores*. Porto: Porto Editora
- Costa, Jorge Adelino (1996), *Imagens organizacionais de escola*. Porto: Asa Editores
- Duarte, Alexandra (2015), "Unificação e Diversificação das Vias de Ensino" in Maria de Lurdes Rodrigues (org.). *40 anos de Políticas de Educação em Portugal. A Construção do Sistema Democrático de Ensino*. Coimbra: Edições Almedina, pp. 131-148
- Estêvão, Carlos Vilar (1998), *Redescobrir a Escola Privada como Organização. Na Fronteira da sua Complexidade Organizacional*. Braga: CEEP Edições
- Estêvão, Carlos Vilar (2001). Formação, Gestão, Trabalho e Cidadania. Contributos para uma Sociologia Crítica da Formação. *Revista Educação & Sociedade*, vol. 22, n. 77, pp. 185-206. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade
- Estêvão, Carlos Vilar (2004), *Educação, Justiça e Democracia*. São Paulo: Cortez editora
- Estêvão, Carlos Vilar (2013). Políticas de Educação e Autonomia: Algumas Reflexões Perversas Sobre Temáticas Abençoadas. *Revista Educação. Temas e Problemas: A Escola em Análise: Olhares Sociopolíticos e Organizacionais*, nsº 12 e 13, pp.



77-88. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora

Formosinho, João e Machado, Joaquim (2008). Currículo e Organização. As Equipas Educativas como Modelo de Organização Pedagógica. *Revista Currículo sem Fronteiras*, vol. 8, nº1, pp. 5-16.

Justino, David (2015), “Escolaridade Obrigatória: Entre a Construção Retórica e a Concretização Política” in Maria de Lurdes Rodrigues (org.). *40 anos de Políticas de Educação em Portugal. A Construção do Sistema Democrático de Ensino*. Coimbra: Edições Almedina, pp. 109-129

Leite, Carlinda (2005), Percursos e Tendências Recentes da Formação de Professores em Portugal. *Revista Educação*, vol. 28, nº3 (57), pp. 371-389. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Lima, Licínio (1998), *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão

Lima, Licínio (2011), “Concepções de Escola: Para uma Hermenêutica Organizacional”. in Lima, Licínio (org.). *Perspectivas de Análise Organizacional das Escolas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, pp. 15-57

Lopez, Miguel A. Rodriguez (1985), “La Escuela: Origen y Evolución”. In Sáenz, Oscar. *Organizacion Escolar*. Madrid: Ediciones Anaya, pp. 122-143

Marrou, Henri-Iréné (1975), *Le Droit à l'Éducation Dans l'Antiquité Greco-Romaine*. In *Recueil de la Société Jean Bodin pour l'Histoire Comparative des Institutions*, XXXIX – *L'enfant – Cinquième partie: Le Droit à l'Éducation*. Bruxelles: Éditions de la Librairie Encyclopédique, pp. 79-93

Ministério da Educação de Portugal/OEI (2003), *Sistema Educativo Nacional de Portugal. Breve Evolução Histórica do Sistema Educativo*. Madrid: OEI, pp. 16-26

Ministério da Educação e Ciência (2015), *Avaliação Externa da Experiência Piloto dos Cursos Vocacionais. Relatório Final*. Lisboa: MEC, pp. 16-26

Monteiro, Agostinho Reis (2005), *História da Educação. Uma Perspectiva*. Porto: Porto Editora

Perrenoud, Philippe (1995), *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora

Nóvoa, António (2005), *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: Edições ASA

Rodrigues, Maria de Lurdes; Sebastião, João; Mata, João Trocado da; Capucha, Luís; Araújo, Luísa; Silva, Mariana Vieira da e Lemos, Valter (2015) “A Construção do Sistema Democrático de Ensino” in Maria de Lurdes Rodrigues (org.). *40 anos de Políticas de Educação em Portugal. A Construção do Sistema Democrático de Ensino*. Coimbra: Edições Almedina, pp. 35-88

Silva, Eugénio Alves (2011), “Um Olhar Organizacional à Luz das Perspectivas de Análise Burocrática e Política” in Lima, Licínio (org.). *Perspectivas de Análise Organizacional das Escolas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, pp. 59-108

Stoer, Stephen; Stoleroff, Alain e Correia, José Alberto (1990), “O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica da Acumulação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 29, pp. 11-53. Coimbra: Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra

Trindade, Rui (2012), *O Movimento da Educação Nova e a Reinvenção da Escola. Da Afirmação de Uma Necessidade aos Equívocos de Um Desejo*. Porto: U. Porto Editorial

Tyler, William (1991), *Organización Escolar: Una Perspectiva Sociológica*. Madrid: Ediciones Morata

Wallon, Henri (1958), *Introduction à l'Émile. In Jean Jacques Rousseau, Émile ou de l'Éducation (Introduction par Henri Wallon, Études et notes para J.-L. Lecercle)*. Paris: Éditions Sociales, pp. 7-60

Weber, Max (1971), “Os Fundamentos da Organização Burocrática: uma Construção do Tipo Ideal” in Campos, Edmundo (org.). *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, pp. 15-28

Weber, Max (1991), *Economia e Sociedade. Fundamentos da Sociologia Compreensiva*, n.º1, Brasília: Editora Universidade Brasília

Weber, Max (2004), *Ciência e Política: Duas Vocações*. São Paulo: Cultrix

**Legislação consultada:**

Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho.

Portaria nº 292-A/2012, de 26 de setembro.

Despacho nº 4653/2013, de 3 de abril.

Portaria nº 276/2013, de 23 de agosto.

Despacho nº 5945/2014, de 7 de maio.

**Outros documentos consultados:**

Documento de Apresentação do Agrupamento (fevereiro de 2015) para a avaliação externa das escolas pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência

Plano de melhoria pela Secção de Avaliação Interna – 2014/2016

Projeto Educativo – triénio 2013/2016

Regimento interno dos Cursos Vocacionais – 2013/2014

Regulamento interno – quadriénio 2013/2017

Relatório de auto-avaliação do agrupamento, setembro de 2014

Relatório final da actividade do grupo de trabalho para avaliação das escolas – junho de 2015, Avaliação externa das escolas, Inspeção-Geral da Educação e Ciência

**Webgrafia**

<https://guinote.wordpress.com/2015/12/05/vocacional-2/> (acedido em 28/12/2015)